

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Especialización en Comunicación y Juventudes
Trabajo Integrador Final



Efecto Secundaria

Reflexiones en torno a los centros de estudiantes secundarios
en la provincia de Buenos Aires durante los gobiernos kirchneristas.

Autora: Lic. Quiroga Agustina
Director: Dr. Martínez Darío Gabriel





UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Especialización en Comunicación y Juventudes

Trabajo Integrador Final

**Efecto Secundaria.
Reflexiones en torno a los centros de estudiantes secundarios
en la provincia de Buenos Aires durante los gobiernos
kirchneristas.**

Autora: Lic. Quiroga Agustina

Director: Dr. Martínez Darío Gabriel

La Plata, Mayo de 2018

TEMA

Los centros de estudiantes en las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires durante el período 2008-2015: la relación entre experiencias políticas y políticas públicas destinadas a la participación estudiantil.

RESUMEN

El trabajo final de Especialización tiene como propósito analizar las experiencias políticas de los centros de estudiantes de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y su vinculación con las políticas públicas destinadas a la participación estudiantil por parte de la Dirección General de Cultura y Educación en el período 2008-2015.

Para ello se presentan las políticas implementadas desde el Estado, en particular las curriculares, las de promoción de participación y de conformación de centros de estudiantes desde la cartera educativa de la provincia. Se toma como estudio de caso el centro de estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N° 34 de La Plata, "Normal 3", que cuenta con una fuerte tradición de participación y organización estudiantil, y con intensa actividad durante el período. De esta manera, se analizan las experiencias políticas de estos jóvenes, indagando sobre prácticas y discursos de los sujetos, como también lecturas sobre el Estado y representaciones acerca de las políticas públicas implementadas en la escuela.

INDICE

I. AGRADECIMIENTOS	4
II. INTRODUCCIÓN	5
III. ALGUNAS DEFINICIONES CONCEPTUALES	14
IV. LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y SU PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN ARGENTINA: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES RECIENTES	20
a. El movimiento estudiantil secundario desde la perspectiva pedagógico-educativa-escolar	21
b. El movimiento estudiantil secundario desde la perspectiva socio-histórica	25
c. Algunos aspectos en común de los estudios sobre el movimiento estudiantil secundario	33
V. UN ESTADO QUE SE ENCARGA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA	36
a. La política curricular: la formación para el ejercicio de la ciudadanía	36
b. La participación estudiantil promovida y reconocida por el Estado	45
VI. EL CENTRO DE ESTUDIANTES DEL NORMAL 3 DE LA PLATA	54
a. Identificaciones plurales y la política en la escuela	56
b. ¿Quién es el otro? La relación con las autoridades	64
c. Formas de participación política ¿El fin de la autonomía en relación al Estado?	69
d. El 16 de septiembre: movilización y gesta de organizaciones de segundo grado	76
e. Reclamos y repertorios de acción	82
f. Tensiones entre lo formal y lo real	91
VII. CONCLUSIONES	98
VIII. BIBLIOGRAFÍA	103

I. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue producto de diversos caminos en los que encontré compañeros y amigos, junto a los cuáles aprendí mucho y a quienes quiero agradecer.

A Darío Martínez, quien ha dirigido este trabajo asesorando con generosidad y rigurosa atención y a quién conocí en mis años de militancia estudiantil, cuando descubría junto a mis compañeros el apasionado mundo de la política.

A mis compañeros, referentes y amigos de la gestión durante los gobiernos kirchneristas, con los que trabajamos y militamos por una educación inclusiva y como derecho social: Mario Oporto, Daniel Belinche, Claudia Bracchi, Inés Gabbai, Marijo Draghi, Martín Legarralde, Marcelo Hernández y Marina Paulozzo.

A la Facultad de Bellas Artes, como digo la Facultad que me adoptó y me enseña otros lenguajes, y dónde tengo la oportunidad de ser docente, tarea maravillosa en la que aprendo a diario. A Mariel Ciafardo quién me dio la oportunidad de acompañarla en su gestión trabajando en la pro-secretaría de Posgrado.

A los pibes de las escuelas secundarias que pude entrevistar y se mostraron predispuestos y entusiasmados en contar sus experiencias.

Y finalmente, a mi compañero Martín, por sus lecturas, sugerencias y apoyo incondicional.

II. INTRODUCCIÓN

Las preguntas que guían este trabajo fueron producto de plurales recorridos que alimentaron mi interés por las juventudes y la política. Durante el período 2008-2015 tuve la oportunidad de trabajar como asesora en la Dirección General de Cultura y Educación dónde conocí y aprendí sobre educación, juventudes y diseño de políticas públicas. Si bien, mi formación de grado en Sociología y la militancia universitaria ya me habían acercado al campo de la política, en aquel período lo hice desde la gestión en el Estado provincial. Al finalizar la gestión, decidí cursar la Especialización en Comunicación y Juventudes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Pude así, avanzar en el estudio de las juventudes y contar con herramientas teórico-conceptuales y metodológicas para la problematización de lo producido en aquellos recorridos realizados, quizás con la esperanza de brindar aportes para la mejora de futuras políticas públicas para jóvenes, y desde el marco de un proyecto de ampliación de derechos.

Introduciéndonos en el tema, señalaremos que en los últimos años ha crecido el número de investigaciones acerca de los jóvenes en la sociedad contemporánea, realizando análisis sobre sus experiencias, prácticas, sentidos, formas de participación y de acción en la sociedad. Contamos, en las ciencias sociales, con una diversidad de estudios sobre jóvenes y política, y que abordan el tema desde distintas miradas.

Estas disciplinas han consensuado que la categoría “juventud” es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, muta, sin remitir a una única manera de “ser joven”. Es por ello que no se habla de “la juventud” en singular, sino de “jóvenes” en plural, o de “juventudes”.

Siguiendo al Grupo de Trabajo CLACSO Juventud y prácticas políticas en América Latina¹ se puede reconocer dos grandes tendencias de análisis de la relación política-juventud.

Un grupo que considera la participación política de los jóvenes dentro de marcos institucionales tradicionales, con el análisis del juego político dentro del orden

¹ El GT CLACSO Juventud y prácticas políticas en América Latina surge a fines del año 2007 con el fin de fortalecer los procesos de formación, investigación e intervención para América Latina y el Caribe sobre el tema de los jóvenes y las políticas públicas.

establecido, lo que a veces imposibilita observar las experiencias creativas y novedosas que puedan emerger. Por otro lado, una tendencia que pone énfasis en distintos aspectos de la relación jóvenes y política, como es en lo cultural y comunicativo (Urresti, 2000; Balardini, 2005; Reguillo, 2011), en los cambios en los consumos culturales (García Canclini, 1999; Feixa, 2000; Escobar, 2001, y Muñoz, 2006), en las expresiones estéticas como prácticas (Franco, 1981; Charles, 1989; Galindo, 1989; Hirmas, 1989; Pittaluga y Esmoris, 1989; Sodre, 1989; Feixa, 1999; 2000; Barbero, 2002; García, 2004). Estos estudios analizan los discursos y las prácticas políticas, haciendo foco en lo que sucede a nivel social, desplazando el carácter central y único del Estado (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012) o de lo institucionalizado. Frente a estas dos grandes tendencias, el GT CLACSO de Juventud y prácticas políticas busca trascender esta polarización, entendiendo que los jóvenes son protagonistas en organizaciones políticas diversas, y con aspectos singulares en el contexto de América Latina y el Caribe, con características sociales, culturales, políticas y económicas complejas y que mutan. Esta tercera postura es de gran interés a los fines de este trabajo ya que posibilita comprender la variedad de formatos y experiencias políticas presentes en las acciones de los jóvenes, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico, político y cultural que las enmarcan; a su vez, busca conocer cuánto hay de continuidad y cuánto hay de ruptura respecto de las prácticas institucionales y estatales de la política (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012).

Asimismo, Mariana Chaves identifica la existencia de siete grandes enfoques en los estudios sobre juventud en Argentina² (Chaves, 2009). Uno de los enfoques es el de *Participación*, en el que se producen dos grandes tendencias. Por un lado, discursos que analizan el hacer político desde las instituciones clásicas de participación política modernas o toman como modelo de referencia a formas de organización de jóvenes en otros momentos socio-históricos. Enmarcados en esta tendencia, fueron elaborados estudios que presentaban a los jóvenes como apáticos y no interesados por la acción política. Por otro lado, emergió otra tendencia en la que analizan la participación de los

² Del entrecruzamiento entre lo que se observa y cómo se lo mira en las investigaciones sobre juventudes en Argentina surgen los diferentes enfoques presentados por Mariana Chaves (2009): Generales; Clivajes, Inclusión-exclusión; Conformación; Participación; Valores y creencias; Uso, consumo, producción y prácticas.

jóvenes reconociendo las prácticas actuales que llevan adelante y que cuentan también con una dimensión política. En esta línea, un conjunto de investigadores dieron cuenta de que había politicidad en las prácticas culturales de estos jóvenes, que emergían nuevas formas de hacer política y, en algunos casos imperceptibles para la mirada adultocéntrica o para aquellas perspectivas que entendían a la acción política a través de formatos políticos tradicionales: partidos políticos o sindicatos.

En la misma línea, Saintout (2010) establece la existencia de tres perspectivas en la sociología centrada en los jóvenes. Una, fuertemente moral, en la que se compara a los jóvenes con aquellos de épocas anteriores marcando la falta de interés hacia la política de los actuales; otra, que tiende a la victimización de los jóvenes, señalando las condiciones de opresión o de injusticia en la que se hallan frente al Estado, ubicándolos en ese lugar de víctimas y no en el de sujetos políticos; y, un tercer grupo de trabajos, que analizan la acción política de los jóvenes inscripta en la cultura o en sus prácticas culturales (Beck, 1999), instalando una suerte de politicidad novedosa. Frente a estas tendencias, la autora explica que

un cierto exceso de optimismo ha visto demasiada politicidad en todos los gestos (incluso en aquellos que ni siquiera llegan a ejercicios ciudadanos) y ha olvidado demasiado la política augurando su muerte antes de tiempo. Mientras tanto, los partidos políticos no han dejado de existir ni de tomar decisiones ni de disputar el Estado (Saintout, 2010, p. 33).

Entonces, sin caer en una perspectiva que victimice a los jóvenes y los ubique en una posición de “desposeídos de política”, ni en una que analice sus experiencias de forma disociada y paralela al campo de la política, es posible pensarlos como una configuración cuyos límites no son del todo claros, con heterogeneidad, poder e historia, y que, a pesar de ello, existe un interior articulado y sedimentado (Grimson, 2012). En tal sentido, haremos uso del concepto “experiencia”, ya que nos permite articular lo estructural y lo subjetivo, desde una perspectiva relacional y que se desenvuelve en un proceso socio-histórico (Thompson, 1989). A su vez, en este trabajo se sostiene que hablar de politicidad implica cierta organización colectiva, visibilidad pública, reconocer un antagonista y que se pretenda influenciar en lo social y lo público (Bonvillani et al, 2010). Por lo tanto, no toda experiencia cultural es política, como tampoco no toda política se produce bajo las formas tradicionales-institucionales.

Ahora bien, nos centramos en estudios e investigaciones que se orientan en un recorte específico de los jóvenes: los estudiantes. Se ha desarrollado una línea que analiza la participación política estudiantil centrada en la universidad, dada la importante trayectoria de ese movimiento, desde la Reforma Universitaria de 1918 en adelante (Kandel, 2005; Krieger, 2007; Bianco y Galeto, 2007; Califa, 2013). A su vez, existe otro importante grupo que examina la dimensión de la participación política de los estudiantes secundarios, de gran interés para este trabajo (Núñez 2009, 2011, 2013; Núñez y Vázquez, 2013; Manzzano, 2011; Castro, 2007; Larrondo, 2013).

Pretendemos analizar, dentro de la categoría "jóvenes" o "juventudes", específicamente los estudiantes secundarios y sus experiencias políticas de participación desarrolladas en los centros de estudiantes (en adelante CDEs). Para ello, se tomará como antecedente las diversas investigaciones y aportes de las ciencias sociales en relación a distintos aspectos que hacen al objeto de estudio.

Particularmente, estudiaremos aquellas experiencias desenvueltas en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, durante el período 2008-2015, cuando la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCyE) implementó políticas públicas destinadas a la participación estudiantil. Este período se caracterizó por la gestión de la obligatoriedad del nivel secundario por primera vez en la historia del sistema educativo. Asimismo, la gestión que asume en diciembre de 2007 en la conducción del nivel secundario en la DGCyE, se mantuvo hasta diciembre de 2015, año en el que se completa la tercera cohorte de estudiantes graduados en el marco de la nueva escuela secundaria.

El contexto socio-político, bajo los dos gobiernos nacionales de Cristina Fernández de Kirchner, se caracterizó por abundantes transformaciones, el aumento de actividades regulatorias y productivas del Estado, el incremento de la inversión pública (Castellani, 2013) y la ampliación de derechos sociales en la búsqueda del desmantelamiento de políticas neoliberales³. En el plano educativo, a partir de la sanción de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en el año 2007, consensuada por distintos actores tales como el sistema educativo, gremios y partidos políticos, se dejó atrás la Ley N° 24.195 de

³ Podemos señalar la nacionalización del sistema de jubilaciones, las estatizaciones de Aerolíneas Argentinas, la estatización de YPF, Coreo Argentino, Aysa; la implementación de la Asignación Universal por Hijo, la puesta en funcionamiento del Consejo del salario y el desarrollo de paritarias.

Educación Federal del año 1993. La nueva norma estableció como novedad la obligatoriedad de la educación desde los cinco años de edad hasta la finalización de los estudios secundarios. En diversos artículos definió que la participación estudiantil en las instituciones educativas es un derecho, dejando establecido un marco para que las diversas jurisdicciones lleven adelante políticas destinadas a este aspecto. A su vez, un año después, en la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en concordancia con la ley nacional. Meses después, a inicios de 2008, desde la DGCyE comenzaron a implementarse políticas destinadas a la participación estudiantil y al gobierno democrático en la escuela secundaria. Los CDEs, su conformación y su funcionamiento se convirtieron en un tema de trabajo para el Estado provincial y fue colocado en la agenda pública. Se implementaron materias específicas sobre el ejercicio de la ciudadanía y la política, se realizaron asistencias técnicas y talleres para la conformación de CDEs y la convivencia en la escuela secundaria. En el año 2013 a nivel nacional se sancionó la Ley de Centros de Estudiantes N° 26.877, que reconoce a éstos como órganos democráticos de representación estudiantil. En diciembre del mismo año se sancionó la Ley Provincial de Centros de Estudiantes N° 14.581, reglamentada en 2014.

En este contexto, la DGCyE presentó en sus balances de gestión un crecimiento en la participación estudiantil a través de los CDEs y de organizaciones estudiantiles, pasando de 57 centros conformados en el año 2007, a 1525 en el año 2013 y 1600 en 2015 (DGCyE, 2015). Otro dato, que confirma este proceso, es que en 2009 el 46% de las escuelas contaba con algún tipo de organización estudiantil o con iniciativas para conformarla y con diversidad de formatos (Larrondo, 2013). Esto no se plasmaba necesariamente en CDEs en funcionamiento, pero se detectaba intenciones de avanzar en ello. Para el año 2011, el 45% de las escuelas secundarias contaban con CDEs organizados, en el año siguiente el 52%, y en 2013 el 61%. En 2014 y 2015 ese porcentaje creció hasta alcanzar el 62% y el 65% respectivamente (DGCyE, 2015).

El tema de la participación política de jóvenes y estudiantes se encontraba de esta manera en la agenda pública, en las políticas estatales y legislativas de distintos niveles (tanto nacional, como bonaerense) y era promovido, en las prácticas cotidianas de las escuelas secundarias. Estas transformaciones nos llevan a formularnos algunas

preguntas a fin de comprender las experiencias políticas, las miradas de los jóvenes que participaron en los CDEs acerca de la escuela, el Estado y la relación que establecieron con él, cómo formulaban sus demandas, así como la presencia/ausencia de articulación con otros actores políticos. La DGCyE implementó medidas específicamente destinadas a los estudiantes secundarios y éstos, seguramente, construyeron nuevas lecturas que llevaron a novedosas prácticas, experiencias y formas de organizarse. Esto, probablemente, haya influenciado en las plurales maneras de construir política por parte de los CDEs, los tipos de actividades que implementaron, al igual que las posibles vinculaciones con otros actores sociales y políticos.

En relación con las formas de construcción política, en los años noventa, algunas organizaciones populares en Argentina plantearon novedosas maneras. Emergieron pensamientos políticos de tipo "autónomos"⁴, que plantean posibles formas de hacer política por fuera del Estado. Organizaciones populares, centralmente algunos movimientos de trabajadores desocupados, y también agrupaciones estudiantiles, se enmarcaron en esta línea de pensamiento político. Estos colectivos y organizaciones reivindicaban la independencia respecto de los partidos políticos y del Estado, a la vez, proponían espacios que se organizaban de manera más horizontal con respecto a las experiencias previas de organización de partidos políticos clásicos (Michels, 1983). De esta manera, el Estado no constituía el espacio desde dónde se construía política, sino que se lo hacía por fuera del mismo. Los aportes de Holloway (2002) en el campo político, así como también los de Hardt y Negri (2004), interpelaron a amplios movimientos sociales en un momento en el que los partidos políticos tradicionales se encontraban en crisis frente a la avanzada del neoliberalismo. Existía una compartida idea, entre las organizaciones populares, de encontrarse resistiendo el avance del proyecto neoliberal.

La llegada de Néstor Carlos Kirchner (2003-2007) a la presidencia de Argentina interpeló desde el Estado a una diversidad de organizaciones populares que durante los años noventa se había pronunciado en "resistencia". Muchas definieron acompañar la

⁴ También han sido denominados como "autonomistas" sobre todo para los casos más extremos.

política del gobierno⁵, la entendieron como una gestión de ruptura con relación al modelo neoliberal y en clave de proyecto nacional, popular y latinoamericano.

Los gobiernos Kirchneristas (2003-2015), convocaron a los jóvenes, y entre ellos a estudiantes. En Universidades y en escuelas secundarias emergieron agrupaciones estudiantiles que se definieron “kirchneristas”, así como muchas que desde otras identidades políticas, disputaban “las juventudes”. Una novedad -significativa para este trabajo- es que apareció la posibilidad de llevar adelante una “*militancia para el Estado o por el Estado*” (Vázquez y Vommaro, 2012). De alguna manera, podemos decir, en relación con los procesos previos señalados, que se produjo una suerte de vuelta a la institucionalización de la política, en donde el Estado pasa a ser una arena posible para la construcción política.

Por lo tanto, algunas organizaciones populares y estudiantiles promovieron la ocupación de cargos o espacios institucionales, a diferencia de las corrientes políticas autonomistas, se visualizaba al Estado como un lugar posible, e incluso elegido, para dicha construcción. No consistió en un regreso a la política, sino un viraje en las formas de hacer política, una vuelta a reivindicar lo institucional y un crecimiento en la participación de los sectores jóvenes en organizaciones políticas. Que los jóvenes y estudiantes se encontraran movilizados, no quiere decir que todos lo hayan hecho en un mismo sentido político-ideológico, pero existió un volver a mirar al Estado como espacio para plasmar sus proyectos.

Dentro de este campo problemático, el trabajo pretende dar cuenta de las formas contemporáneas de experiencias políticas de los CDEs de escuelas secundarias en el contexto de gobiernos kirchneristas. Se busca realizar un aporte para el análisis de los jóvenes estudiantes secundarios y las formas de construcción política, así como también las relaciones que establecieron con el Estado y sus políticas públicas. Seguramente los resultados podrán brindar herramientas para la comprensión de estas transformaciones y experiencias políticas, como también información que permita un análisis crítico y que sirva como aporte para futuras políticas públicas.

⁵ Movimiento Evita, Libres del Sur (hasta mediados del año 2008), Federación Tierra y Vivienda, Movimiento de Unidad Popular, Frente Transversal, Martín Fierro, fueron algunos de los movimientos que provenían de un amplio recorrido militante durante los años noventa y que definieron apoyar al gobierno de N. Kirchner.

En tal sentido, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿en qué medida las experiencias políticas de los estudiantes que participaron en CDEs en escuelas secundarias estatales de la provincia de Buenos Aires, durante el período 2008-2015, se vieron influenciadas por las políticas públicas de la DGCyE destinadas a la participación estudiantil?

De esta manera, el objetivo general de este trabajo es analizar y comprender las experiencias políticas de los estudiantes a través CDEs de escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, durante el periodo 2008-2015, centrándose en su vinculación con las políticas públicas de la DGCyE destinadas a la participación estudiantil, a través de un estudio del caso CDE del Normal 3 (Escuela de Educación Secundaria N° 34 de La Plata). Éste cuenta con una fuerte tradición de participación y organización estudiantil, activo en las últimas décadas, con trayectoria de articulación con organizaciones políticas y sociales de la ciudad. Asimismo, es referencia por la lucha por los Derechos Humanos, ya que algunas de las víctimas del 16 de septiembre de 1976, fecha conocida como “La Noche de los Lápices”, eran estudiantes de dicha institución.

A su vez, la mayor parte de los presidentes del CDE del período seleccionado, han continuado vinculados a la política, destacándose como referentes en la militancia estudiantil universitaria, así como en la política local. De alguna manera, la experiencia de constituir el CDE de su escuela fue fundante para una trayectoria política que continúa y se profundiza⁶.

Para dar cuenta de las experiencias políticas, lo cual supone indagar sobre prácticas, acciones y discursos de los actores, se realizaron entrevistas en profundidad a quienes han participado en el CDE durante el período. Esto nos permitió conocer formas de construcción política, sus lecturas sobre el Estado y comprender las representaciones acerca de las políticas públicas implementadas en la escuela. A su vez, se conocieron las demandas que formularon, acciones y actividades que fueron llevadas adelante, y su vinculación con el Estado.

⁶ La totalidad de los estudiantes entrevistados en este trabajo continúan en la actualidad participando políticamente en CDEs universitarios o partidos políticos.

Cabe señalar, que fueron entrevistados estudiantes que cumplieron un rol destacado en la conducción del CDE, es decir, que fueron referentes políticos con una participación sostenida y comprometida⁷. Asimismo, cursaron los estudios secundarios entre 2008 y 2015, lo que nos permitió contar con testimonios de tres cohortes desde que se conformó la escuela secundaria de seis años, en 2008, y tuvo sus primeros graduados en 2013.

Respecto de las políticas públicas destinadas a la participación estudiantil, se estudió la documentación y normativa elaborada e implementada por la DGCyE referidas al tema en el período. De esta forma, se analizó la política curricular y la política de gobierno democrático en la escuela secundaria desarrollada por la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPESec), en tanto medidas específicas destinadas a la participación estudiantil⁸.

⁷ Aquí nos referimos a aquellos sujetos que forman parte del CDE cuya participación adquiere ciertas responsabilidades, junto al desarrollo de una dinámica de actividades de forma sostenida. A su vez, esta participación se desenvuelve a lo largo de un período de tiempo considerable, y no de forma intermitente o esporádica.

⁸ A fin de presentar las dimensiones del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, señalamos que la DGCyE conforma el 40% de la totalidad del sistema educativo de Argentina (Lauria, 2018), y sólo es comparable al Distrito Federal de México y la ciudad de San Pablo (Oporto, 2018). De esta manera, la política y normativa implementada impacta en miles de docentes y millones de alumnos. Específicamente, el nivel secundario en 2008 contaba con una matrícula de alumnos de 1,362 millones (DGCyE, 2012, p.11). A inicios de 2016, la matrícula estudiantil era de 1.324.130 (DGCyE, 2016).

III. ALGUNAS DEFINICIONES CONCEPTUALES

Cuando hablamos de **política**, hacemos referencia a lo común. Hannah Arendt (2013) plantea que la política nace en el “entre-los hombres”, diferenciándose de la idea de la política como esencia de los hombres. “La política surge en el ‘entre’ y se establece como relación” (Arendt, 2013, p.46). De esta manera, tomaremos esta concepción relacional. Resulta interesante a los fines de este trabajo la noción de acción que presenta Arendt, como una de las actividades fundamentales de la condición humana⁹. Ahora bien, la acción sólo es política si va acompañada de la **palabra**, pues ésta la vuelve significativa. Acción y discurso están estrechamente relacionados y se dan, suceden, entre los hombres. Este “entre los hombres” se refiere a algo que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las, Arendt lo llama la “trama” de las relaciones humanas. La acción y el discurso necesitan de los otros. La esencial condición humana es la de la pluralidad, la de actuar y hablar juntos, que es la condición de todas las formas de organización política. De esa manera, actuar y tomar iniciativa, guarda relación con los otros, con lo colectivo.

Entendemos a su vez, que la **comunicación** cumple una función en tanto relación social en la que se producen y asignan sentidos (Verón, 1993). Los sujetos son productores de sentidos, hecho que atraviesa las prácticas sociales y culturales, por lo que entonces comprendemos que la comunicación se inscribe en el terreno de la cultura (Martín-Barbero, 1991).

Ahora bien, para atribuirle **carácter político** a un colectivo y a una experiencia, es necesario que se genere a partir de una organización colectiva, pública, que reconozca un antagonista y que formule demanda (Bonvillani et al, 2010). Siguiendo a Batallan y Campanini (2008) algunos autores distinguen “lo político” de “la política”, entendiendo por ésta al ejercicio de la actividad (Rosanvallon, 2003). En este trabajo no tomaremos esta distinción, pero sí haremos referencia por momentos a la “práctica política” a fin de dar cuenta de la actividad.

⁹Siguiendo a Hannah Arendt (2013), la condición humana comprende tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. La labor asegura la supervivencia individual y de la especie humana; el trabajo, y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad más allá de la vida humana; y la acción puede establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, para la historia.

Con relación a la política y su construcción, tomaremos los aportes de Antonio Gramsci sobre las **fuerzas políticas**, que hace referencia al grado de homogeneidad, autoconciencia y organización de un grupo social. Sabemos que Gramsci, intelectual y dirigente político, se pregunta por la manera de generar transformaciones estructurales en la sociedad capitalista occidental. Si bien Gramsci elabora su teoría centrándose en la clase trabajadora, sus aportes serán tomados como marco para el estudio del movimiento estudiantil. Él explica que puede analizarse en grados y momentos de la conciencia política colectiva.

El primer momento, de la conciencia política colectiva, es el económico-corporativo, en el que los sujetos se sienten solidarios con sus pares que desempeñan idénticos roles en la sociedad, es decir, unidad homogénea del grupo profesional. Aquí señalamos que un centro de estudiantes es una instancia de organización gremial, ya que se organiza para representar los intereses de los estudiantes. Un segundo momento, en el que genera conciencia de solidaridad entre miembros de un grupo social, pero en el campo económico. Aquí se plantea la cuestión del Estado pero en relación a la igualdad jurídico-política con los grupos dominantes. Finalmente, un tercero estrictamente político en el que se trascienden los límites de los corporativo y se articula con los intereses de otros grupos subordinados (Gramsci, 2008). Tomando a Gramsci como referencia, entendemos que la primera instancia corporativa es un momento gremial, y como tal se encuentra en los inicios de la política. Por lo tanto, la participación en el centro de estudiantes es entendida como participación política.

De esta manera, comprendemos que la política se genera en el “entre los hombres”, de forma relacional y en lo público, pretendiendo influenciar en el orden de las cosas, formulando demandas a algún antagonista. Esto, puede analizarse observando en qué momento de la construcción política se encuentra el grupo social. Cabe señalar que se hace referencia a un proceso, es decir, a acciones y discursos llevados adelante por una organización política durante un lapso de tiempo.

Tomaremos el concepto de **experiencias políticas** para referirnos a aquellas desenvueltas por los estudiantes y que resultan de interés a los fines de este trabajo.

En primer momento, señalamos que no hablaremos de “políticas juveniles o estudiantiles” como si fueran un campo político aparte. Así como Mariana Chaves (2012) explica que conceptualmente es imposible pensar que un sector social solo, por ejemplo los jóvenes, produzcan una cultura separada del resto de la sociedad, de la historia, de otros grupos de edades, tampoco podemos pensar en una política juvenil aislada. Chaves señala que no hay una cultura juvenil, entendiendo que la cultura es una matriz de significados, una trama que producen los sujetos y al mismo tiempo los sostiene (Geertz, 1987). La autora, en cambio, propone hablar de prácticas culturales de los jóvenes.

A los fines de este trabajo, consideramos que no existe una política juvenil o política estudiantil que se construya y se organice por fuera del campo político general de la sociedad. Cuando los estudiantes participan políticamente, son parte de un tejido que los interrelaciona con otros actores políticos, organizaciones, funcionarios, partidos, movimientos, por lo que se encuentran inmersos en la política en general. Entendemos que el concepto de **experiencias políticas** nos permite contemplar de manera más acabada nuestro objeto de interés.

En este punto, Edward Thompson (1989) nos ayuda a comprender los procesos de formación histórica, pues si bien analiza en específico la formación de la clase obrera en Inglaterra, entendemos que nos brinda un gran aporte teórico. Para Thompson (1989) la clase obrera es una formación social y cultural resultante de un proceso histórico. Asimismo, la noción de clase entraña la noción de relación, la define relacionamente y no de forma aislada. La formación “indica que el objeto de este estudio es un proceso activo, efectuado tanto por agentes como por condiciones” (Corcuff, 2014, p. 88). Es decir, Thompson nos da la posibilidad de comprenderla más allá de la estructura o el determinismo social, otorgándole agencia a los sujetos, al mismo tiempo que reconoce las condiciones objetivas y se corre del individualismo. Entonces, la clase obrera, en su estudio, ha sido parte de su propia formación. Se encuentra contemplando el entrecruzamiento entre elementos objetivos y representaciones subjetivas. Para dar cuenta de este cruce, utiliza la noción de **experiencia colectiva** que “constituye un término mediador entre aspectos objetivos y subjetivos” (Corcuff, 2014, p. 88).

Siguiendo al autor:

La clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a) los suyos (Thompson, 1989, p.14).

Entonces, podremos comprender la clase como una formación social y cultural que surge de procesos y que se desarrollan a lo largo de un período histórico considerable.

Si detenemos la historia en un punto determinado, entonces no hay clases sino simplemente una multitud de individuos con una multitud de experiencias. Pero si observamos a esos hombres a lo largo de un periodo suficiente de cambio social, observaremos pautas en sus relaciones, sus ideas y sus instituciones (Thompson, 1989, p.15).

Raymond Williams, por su parte, advierte que existen dos sentidos, casi opuestos, respecto de la concepción de la experiencia.

En un extremo, la experiencia (presente) se propone como el fundamento necesario (inmediato y auténtico) para todo el razonamiento y análisis (subsiguientes). En el otro, la experiencia (...) se ve como el producto de condiciones sociales, sistemas de creencia o sistemas fundamentales de percepción y, por lo tanto, no como material de las verdades sino como evidencia de condiciones o sistemas que por definición ella no puede explicar por sí misma (Williams, 2008, p.140).

En este punto, volviendo a Thompson, sostenemos que la noción de experiencia como aquella que nos da la posibilidad de ubicarnos en el punto medio entre estructura e individuo. Es decir, “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (Scott, 1992, p. 29) Compartimos la noción de experiencia que “conjuntó las ideas de influencia externa y sentir subjetivo, lo estructural y lo psicológico, lo que le proporcionó a Thompson una influencia mediadora entre la estructura social y la conciencia social. Para él, la experiencia significaba ser social” (Scott, 1992, p.56).

La identidad común de clase cumple una función integradora, pues une lo individual y lo estructural, en un todo. De igual manera, hay una identidad común entre los estudiantes que forman parte de CDEs, los analizaremos a partir de sus experiencias colectivas, a fin de conocer prácticas, perspectivas, miradas con relación al contexto, al Estado y a la política en general. En este proceso, será de gran interés recuperar la opinión, el discurso de los estudiantes mediante entrevistas, pero siempre analizándolos desde una mirada amplia que contemple lo socio-histórico.

A su vez, como se ha señalado, entendemos que es posible comprender al movimiento estudiantil secundario y a los centros de estudiantes como una **configuración cultural** (Grimson, 2012), pues da cuenta de un entramado con un interior articulado, pero que, al mismo tiempo, posee historicidad, poder, heterogeneidad y símbolos compartidos. Entonces, la configuración cultural es un campo de posibilidades, con una lógica de interrelación entre sus partes, con una trama simbólica común y aspectos culturales compartidos, con tensiones y conflictos en su interior sedimentado.

Finalmente, también se utilizará en este trabajo la noción de **Estado** y de **políticas públicas**. Sobre la categoría de Estado, existen algunas miradas que fortalecen la idea de que es un instrumento para el mantenimiento de una formación económico-social dominante y que garantiza su reproducción, incluso concediendo algunos recursos materiales y simbólicos a los sectores no dominantes. Frente a esta mirada, tomaremos a Antonio Gramsci, quien explica que el Estado no sólo se reduce a su aspecto coercitivo, sino que “se podría señalar al respecto que Estado = sociedad política + sociedad civil, vale decir, hegemonía revestida de coerción” (Gramsci, 2008 p. 158). Para el autor italiano, la sociedad civil es el conjunto de instituciones, vulgarmente llamadas “instituciones privadas”, donde se genera hegemonía, y por lo tanto son ámbitos o espacios de lucha, de manera que está siempre en disputa; es sólo una resolución temporal de un conflicto continuo. Él rechaza, por lo tanto, la idea de un Estado de clase puramente instrumental, que expresa sólo los intereses de la clase dominante. Introduce la posibilidad, aún encontrándonos como clase subalterna en una formación económico-social, de brindar una disputa hegemónica desde una las esferas del Estado: la sociedad civil.

En relación con aquel planteo teórico, concebimos que las políticas públicas no se generan a partir de un proceso técnico, sino como construcción política que en su diseño, implementación y evaluación ponen de manifiesto relaciones de poder y tensiones. Abal Medina (2010) explica que la formación de políticas públicas es un proceso político en el que a menudo en la etapa de implementación se establecen relaciones de poder entre las burocracias y los políticos. Los funcionarios políticos parecen contar con los recursos necesarios para tomar decisiones: legitimidad formal, control de presupuesto y control del personal. Sin embargo, las burocracias cuentan

con propios recursos para incidir en las decisiones, conocen las técnicas, los procedimientos administrativos y, pueden moldear así, el diseño de la política. Por lo tanto, sostiene que “las políticas públicas son entonces producto de un proceso complejo y dinámico de ajuste entre las preferencias políticas y la experiencia procedimental de la burocracia” (Abal Medina, 2010, p.99). Ahora bien, no compartimos la dicotomía política-administración, en la que pareciera que la política define y la administración obstruye, como el reino de la rutina y la ineficiencia (Oszlak, 1980). Es interesante comprender la política pública como parte de la construcción de proyectos, que libra conflictos y disputa sentidos.

El aparato estatal no es pues el resultado de un racional proceso de diferenciación estructural y especialización funcional, ni puede ajustarse en su desarrollo a un diseño planificado y coherente. Su formación generalmente describe, más bien, una trayectoria errática, sinuosa y contradictoria, en la que se advierten sedimentos de diferentes estrategias y programas de acción política. Los esfuerzos por materializar los proyectos, iniciativas y prioridades de los regímenes que se alternan en el control del estado tienden a manifestarse, al interior de su aparato, en múltiples formas organizativas y variadas modalidades de funcionamiento cuya cristalización es en buena medida producto de las alternativas de los conflictos sociales dirimidos en esta arena. (Oszlak, 1980, p.9)

Siguiendo a Oszlak y O'Donnell, “las políticas estatales permiten una visión del estado "en acción", desagregado y descongelado como estructura global y "puesto" en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales” (Oszlak y O'Donnell, 1995, p. 104). De esta manera, según estos autores, las políticas públicas son una toma de posición, por parte del Estado, frente a una cuestión que ha sido problematizada socialmente. Para su análisis es necesario conocer las cuestiones sociales, los sectores sociales y el Estado. En tal sentido, en este trabajo presentaremos algunas de las políticas públicas y buscaremos conocer aspectos de su implementación a partir de la mirada de los destinatarios de ellas, haciendo foco en un estudio de caso.

IV. LA CUESTIÓN DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y SU PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN ARGENTINA: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES RECIENTES

Los jóvenes y las juventudes son un campo de investigación que en los últimos tiempos ha cobrado importancia. Dentro de las juventudes, el movimiento estudiantil ha sido abordado en varias investigaciones, y existen aquellas que se orientan en un recorte específico: los estudiantes secundarios. Sabemos que no es la primera vez en la historia de nuestro país que la participación política de éstos aparece en escena. Las ciencias sociales demuestran que existe una historicidad en el movimiento estudiantil secundario, experiencias de organización, de participación, de movilización y de vínculos con el Estado.

A continuación nos proponemos presentar un estado de la cuestión acerca de trabajos sobre movimiento estudiantil del nivel secundario, hablaremos, por lo tanto, de movimiento estudiantil secundario (Larrondo, 2013).

Ordenaremos los trabajos realizados sobre dicho movimiento desde distintas perspectivas. Por un lado, los que analizan desde una perspectiva pedagógica-educativa-escolar y, por otro lado, aquellos que lo hacen desde una socio-histórica.

De modo que, existe una serie de investigaciones cuyas preguntas orientadoras guardan relación con la participación política de los estudiantes secundarios y la escuela, la convivencia institucional, el ejercicio de la ciudadanía y su enseñanza en la escuela (en sentido amplio). Un aspecto a destacar es que, si bien existen trabajos sobre diversos momentos de la historia argentina, en su gran mayoría se encuentran situados en la actualidad.

Por otro lado, los estudios en clave histórica, más allá de lo escolar y de lo pedagógico, colocan el acento en las articulaciones con otros movimientos políticos y el campo de la política en general. Esta última perspectiva, se encuentran atravesadas por dos grandes marcos teóricos para el análisis del movimiento estudiantil: los que están dentro de la perspectiva marxista clásica y aquellos que lo hacen en los estudios de los movimientos sociales. Podemos establecer una tercer postura, los que se ubican en un posicionamiento híbrido entre las dos perspectivas señaladas.

Vale la pena mencionar que, respecto a estas diferencias, la perspectiva de luchas de clases entiende que es de interés estudiar y comprender el conflicto o sumatoria

aleatoria de conflictos emergentes, desde la disputa fundante de la sociedad capitalista: la relación capital y trabajo asalariado (Marx, 1849). La perspectiva de los movimientos sociales, por su lado, se vincula con aquellas luchas que no se organizan a partir de la clase social (Millán, 2009), sino de aspectos de la sociedad (ecologistas, culturales, género, entre otros), muchas veces estudiados desde la teoría de la acción colectiva. Más allá de esta dicotomía, Aníbal Viguera (2009) plantea que los movimientos sociales pueden ser examinados desde la óptica de las luchas de clases, saltando de esta manera la dicotomía. Es decir,

... buscar sólo “la clase” en la acción colectiva de resistencia o rescatar sólo los sentidos “clasistas” en ella, puede dejar en el camino muchas cuestiones importantes. Pero tanto los actores y repertorios “clásicos” de la política y el conflicto –partidos, sindicatos, huelgas- como otros fenómenos colectivos muy diversos, a veces fragmentarios, muchas veces efímeros, pueden ser analizados en toda su significación sociológica y política si se los interpela precisamente desde la perspectiva de la lucha de clases: es decir, desde esa lente que de manera no excluyente pero sí ineludible, procura captar el complejo entramado de dominación y resistencia, de reproducción y disrupción del orden social, que inevitablemente los atraviesa. Es aquí donde hablar de “movimientos sociales” no resulta necesariamente incompatible con pensar desde la lucha de clases como interrogante central (Viguera, 2009, p. 21).

Sea desde una mirada y análisis que hace foco en lo educativo y escolar, o a partir de una perspectiva histórico-social, la lucha de clases o los movimientos sociales, o su integración; diversos investigadores han entendido que el movimiento de estudiantes secundarios es un actor que vale la pena estudiar y analizar.

a. El movimiento estudiantil secundario desde la perspectiva pedagógica-educativa-escolar

El acto de educar es un acto político (Frigerio y Diker, 2005), es así que la política atraviesa el campo educativo y la direccionalidad política es inherente a toda práctica educativa (Freire, 2003). Dentro de lo que conocemos como sistema educativo, los estudiantes secundarios y sus formas de construir política se han vuelto un aspecto estudiado y analizado.

Desde esta perspectiva, Amuchástegui (2003) realiza un trabajo de análisis entre los años cincuenta y los setenta, a fin de comprender las identidades políticas y el protagonismo de la juventud. A partir de entrevistas reconstruye el “ser estudiante” en distintos momentos históricos en Argentina: la proscripción del peronismo, el debate

entre la “laica y la libre” (1958) y las dictaduras. La experiencia de manifestación, de represión sufrida, de debate, en sus diversas y múltiples expresiones (marxistas, independientes, nacionalistas populares, cristianos) gestaron nuevas identidades políticas que tomarán protagonismo en la década de los setenta. En una línea similar, Gagliano (2003) toma el período de los años sesenta, tras el peronismo y con la consecuente mejora de las condiciones de vida de los adolescentes y su moratoria social ampliada¹⁰. Señala en dicho contexto sus acciones políticas contra el sistema político desarrollista pero sin profundizar en experiencias en particular, sino que presenta un panorama de la época pos-peronista centrándose en la educación, la política y cultura adolescente.

Transcurrirán varios años hasta que Batallán y Campanini (2008), desde el terreno de la antropología de la educación, incorporen el análisis de la acción política de niños y jóvenes y la discusión sobre la democratización de la escuela. Las autoras realizan una crítica a aquellas investigaciones que se sitúan en el análisis de las prácticas políticas de los niños y jóvenes ubicándolos como sujetos de derechos restringido, por ubicarse en un período de vida “transicional”. También señalan las limitaciones de los enfoques culturalistas en los que segmentan a los grupos y a sus prácticas del espacio político-social, teniendo como resultado el no análisis de ellos como actores políticos o sujetos de derecho, sino a mitad de camino. A su vez, analizan las formas de hacer política por parte de los jóvenes, con énfasis en la necesidad de ubicar sus prácticas en el campo de lo político y no como transicional. De esta manera, las autoras pretenden trascender el registro de manifestaciones simbólicas y contestatarias de grupos juveniles contemporáneos (Reguillo, 2000; Feixas, 1998; Barbero, 1998). Es así que la escuela es vista, por los autores, como ámbito político, más allá del rechazo o resistencia de algunos actores a concebirlo de esta manera. Batallán y otros (2009), presentan los debates políticos de los propios actores acerca de la forma de

¹⁰Por moratoria social se entiende la posibilidad con la que cuentan los jóvenes de clase media o de clase alta para aplazar la necesidad de estar empleado y poder dedicar tiempo a realizar estudios académicos. “Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud” (Margulis, 1996, p.2).

organización y la concepción de los temas que un CDE debería ocuparse: actividades deportivas, artísticas, servicios, jornadas culturales (el “adentro” según los estudiantes), como espacio “combativo”, manifestaciones, tomas de escuelas¹¹ (el “afuera”) y una tercera posición que busca trabajar ambos tipos de actividades de manera equilibrada (Batallán et al, 2009).

Dentro de esta perspectiva y con relación al momento actual, Southwell y otros (2015) parten de los cambios normativos implementados a partir de 2005 en la provincia de Buenos Aires, cuando se realizaron modificaciones a las cuestiones disciplinarias promoviendo el enfoque de la “convivencia”. Años después se reorganiza el nivel secundario a partir de la obligatoriedad de seis años, con la implementación de un nuevo diseño curricular, la materia Construcción de Ciudadanía en los tres primeros años y la resolución¹² que aprueba el modelo de estatuto para CDEs. En este contexto dicho estudio, llevando adelante un trabajo de campo en diversas escuelas secundarias de dicha provincia, reflexiona sobre la construcción de ciudadanía en el espacio escolar y analiza de qué manera se privilegia la participación juvenil y la canalización de sus demandas. Los autores problematizan cómo y en qué medida la mirada de los adultos incorpora las voces de los jóvenes, a la vez que los estudiantes encuentran significados disímiles en torno a la función del CDE.

Pedro Núñez (2013) ha producido el mayor número de investigaciones en torno a la política y la participación estudiantil en tiempos recientes. En “La política en la escuela” como también en su tesis doctoral “Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar” (2010) trabaja fuertemente en la dimensión relacional de la política (Dussel, 2013), discutiendo la hipótesis de la apatía juvenil, detectando nuevas formas de participación y de demanda de los jóvenes. Se centra en la escuela para analizar esto, dando cuenta de las diversas respuestas a nivel institucional, la política de convivencia y la formación ciudadana. Núñez aporta algunas ideas para reflexionar sobre las características que asume la experiencia educativa,

¹¹ La toma de una escuela es la ocupación de ésta por parte de los estudiantes y bajo su control. La toma suele ser una medida de fuerza extrema y suele implementarse cuando los estudiantes no encuentran respuestas a sus reclamos. Las características de las tomas suelen variar, a veces implica la suspensión de clases, pernoctar en la institución educativa hasta que se resuelva el conflicto, o incluso impedir el ingreso de autoridades.

¹² Resolución 4900 del año 2005 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

centrándose en las prácticas juveniles y las tensiones existentes entre culturas institucionales y culturas juveniles, es decir, entre la configuración cultural de la escuela y las identificaciones y estéticas juveniles actuales. Por otro lado, señala que a fines del siglo XX se produce un giro en la preocupación de las políticas educativas sobre las cuestiones disciplinarias a partir de iniciativas que promovieron el enfoque desde la “convivencia” para resolver conflictos en el ámbito escolar, es decir, la resolución de conflictos a través de “consejos de convivencia”. Aun así, pone en evidencia que no todos los reglamentos de convivencia contienen normas consensuadas que regulen la conducta de los actores educativos, pocas veces su elaboración es producto de la reflexión conjunta y compartida por los distintos actores (Litichever, Machado, Núñez, Roldán y Stagno, 2008). Finalmente, el autor presenta repertorios de acción política juvenil “del centro de estudiantes a los agrupamientos espontáneos”. Aquí manifiesta que el CDE es la forma en la cual los alumnos “deberían” participar en la escuela secundaria según la mirada de los adultos, pues es la forma conocida y con tradiciones que se transmiten de generación en generación. Núñez realiza una descripción de los repertorios como también de las formas de organización estudiantil, analizando también las dificultades con las que se encuentran en el proceso de organización, y dando cuenta de la “emergencia de formas políticas – que combinan elementos “nuevos” y “viejos”- a través de las cuales las personas jóvenes resignifican y practican la política y lo político” (Núñez, 2013, p. 114). Es así que esta mirada discute con la idea de denominar dichas prácticas como alternativas, porque se fortalece la idea de normalidad en lo político institucional, y se obstaculiza el reconocimiento de elementos que pueden ser compartidos con otras formas de hacer política (Kropff y Núñez, 2010). Señala que en el nivel secundario existe cierto temor a las acciones políticas de los jóvenes, entendidas como “conflictivas”, hecho que Enrique (2010) explicaba para la década de los años ochenta cuando se ponían límites a sus acciones incluso en el contexto de regreso a la democracia. Los estudiantes ocupan el espacio público mediante manifestaciones, cortes de calles, pintadas, stencils, hacen uso de las nuevas tecnologías (Facebook, blogs) para las convocatorias. A su vez, establecen articulaciones con otras escuelas, organizando coordinadoras. El autor señala como paradoja el hecho de encontrar mayor movilización política en las escuelas de gestión pública que reciben a los sectores medios que en aquellas donde

estudian jóvenes de sectores populares. Una de las interpretaciones posibles que señala Núñez es la de que para muchos de estos jóvenes la escuela es una esfera cuyos principios son más justos que los vigentes en otros espacios. Cabe señalar que a partir de las investigaciones de Núñez (2010, 2011, 2012, 2013) se detecta que, a pesar de las políticas públicas que promueven la participación estudiantil en el Siglo XXI en Argentina, ésta en los CDEs dista de ser masiva, sino que suele limitarse a unos pocos alumnos si se tiene en cuenta la matrícula escolar.

A partir de este recorrido, podemos decir que las investigaciones de perspectiva educativa, tienden a prestar atención a las relaciones intergeneracionales entre los actores que componen la escuela, y en algunos casos toman el sistema educativo más amplio. A su vez, se centran en las identificaciones de los estudiantes secundarios, en el proceso de formación que se encuentran transitando, con énfasis en la formación ciudadana y en las prácticas de convivencia y de gobierno que se viven en la escuela. Los análisis enmarcan los hechos en el contexto socio-histórico, pero con acento en el estudio de las prácticas en la escuela, en el análisis de las identidades de estos sujetos y en las formas de hacer política con relación a las instituciones educativas.

b. El movimiento estudiantil secundario desde la perspectiva socio-histórica

Como se dijo, dentro de la perspectiva socio-histórica encontramos autores que estudian el movimiento estudiantil secundario en diversos momentos de la historia argentina y desde enfoques distintos, como son el de lucha de clases, el de los movimientos sociales y aquellos que retoman aspectos de ambos enfoques. Con el propósito de presentar dichos trabajos, podemos ubicar a aquellos autores que se paran claramente dentro del enfoque de la lucha de clases (Bonavena, Califa, Millán 2007; Jimenez 2007; Más Rocha 2009; Bonavena 2012), aquellos que se enmarcan en el enfoque de movimientos sociales (Larrondo, 2013; Beltrán y Falconi, 2011). Y entre estos posicionamientos una variedad de autores que utilizan aspectos de ambas teorías, aquellos que toman elementos propios de la perspectiva de clases junto a aspectos de la de movimientos sociales. En esta zona de grises ubicamos a Berguier, Hecker y Schiffrin (1986), Castro (2007), Manzano (2010, 2011), Enrique (2010, 2011), entre otros.

Comenzamos señalando que el libro de Berguier, Hecker y Schiffrin (1986) es el primer trabajo sistematizado sobre el movimiento estudiantil secundario, en el que se realiza un recorrido desde la primera organización estudiantil en 1869, ante la muerte de un estudiante por castigos corporales en Córdoba. Luego se toman los momentos más trascendentes en el proceso de organización de los estudiantes secundarios desde 1918 (contexto de la Reforma Universitaria), pasando por la década infame, el peronismo, la lucha por “la laica o la libre”, la dictadura de Onganía, el auge de la política en las aulas en 1973, la dictadura de 1976 y la nueva etapa democrática. El trabajo realiza análisis de fuentes, y presenta algunos testimonios de los propios autores, señalando los hitos del movimiento estudiantil secundario. A su vez, da cuenta de las políticas educativas implementadas en los diferentes períodos y presenta las organizaciones principales que nuclearon a los estudiantes secundarios en cada período (UES, FJC, FES, Juventud Radical, los intentos de coordinación y federaciones, entre otras).

Será la tesis de maestría de Enrique (2011), veinticinco años después, que retomará el recorrido histórico, centrándose en la tensión entre las políticas educativas en sus diversas orientaciones y los estudiantes secundarios a partir de su organización y participación. En su trabajo toma el reformismo, la reacción conservadora, el populismo, las organizaciones de la oposición peronista, el movilizante año 1958, los años setenta y la vuelta a la democracia. La autora señala que este sujeto no han podido superar las dificultades encontradas en la participación en la toma de decisiones a nivel institucional, incluso en el proceso de democratización: “en ese contexto, los jóvenes pudieron volver a organizar Centros de Estudiantes en las instituciones escolares de nivel medio pero no fueron habilitados para realizar actividades políticas ni gremiales” (Enrique, 2011, p. 111).

Dentro de esta perspectiva se encuentran el trabajo de Bonavena (2012), desde un enfoque de lucha de clases, que toma el período 1966-1969, dando cuenta de las acciones políticas de los secundarios a nivel nacional. A su vez las vincula con el movimiento estudiantil más amplio y el contexto de enfrentamiento y resistencia con la dictadura militar. Un gran aporte del autor es la presentación de las variadas organizaciones en las que se nucleaban los CDEs, sea a escala escuela o a escala regional (federaciones). A su vez, reconoce aquellos espacios políticos que organizaban

el frente de estudiantes secundarios. Otro aspecto que aparece señalado de manera constante en el período por parte de Bonavena, es la articulación con el movimiento estudiantil universitario, presentando acciones de solidaridad, incluso con el movimiento obrero. Las muertes de los universitarios Bello y Cabral (1969), y luego la de Luis Blanco (1969), estudiante secundario y obrero, ponen al movimiento estudiantil en el centro de la escena política a través de acciones de repudio y resistencia. En relación con esta articulación el autor afirma:

Con el relato de estos retazos de la lucha estudiantil se hace observable un proceso de constitución de una porción del alumnado como movimiento social, siguiendo los andariveles del movimiento estudiantil universitario y de la conformación de un frente opositor a la dictadura, que cobraría gran arraigo en las masas a partir del año '69 (Bonavena, 2012, p. 20).

El investigador explica que existen pocos trabajos acerca del movimiento estudiantil secundario, señalando como posible causa la discontinuidad de su acción en el tiempo, comparada con la capacidad de protagonismo y organización del movimiento estudiantil universitario.

En la compilación “El movimiento estudiantil argentino” (Bonavena, Califfa y Millan, 2007) se trabajan tres grandes etapas: la época de la Reforma Universitaria de 1918 (antecedentes y consecuencias), la etapa entre 1955 a 1976, y la etapa reciente (principios del siglo XXI). Se hace mención a los estudiantes secundarios organizados como componente del campo político y del movimiento estudiantil, sin embargo - salvo el texto de Jimenez (2007)- no lo toman como eje de investigación. Este último se enfoca sobre el Colegio Nacional de Tucumán (1917-1918) cuando tendrán lugar huelgas estudiantiles en un clima de época caracterizado por cambios de democratización e inclusión de sectores medios. La creación de la Federación Estudiantil en esa provincia, formada por delegados de establecimientos secundarios, demuestra el origen de formas asociativas que van dejando de lado la función social y lúdica, propias de los clubes del siglo XIX, para convertirse en espacios para la participación política, con acciones de huelga. El gobierno será entonces el interlocutor para las demandas de reconocimiento legal y pasar a integrar la comunidad educativa, con derecho a participar.

En este contexto, la docencia transita cambios en el perfil de su labor, se institucionalizan los gremios, hecho que pone de manifiesto el proceso de ampliación de derechos y el acceso a la política de la clase media en Argentina (Rock, 1997).

En un estudio reciente, de la misma perspectiva Más Rocha (2009) realiza un exhaustivo análisis sobre la normativa que ha regulado los CDEs secundarios, tomando las normas a nivel nacional y en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) desde 1983 al 2009. La autora realiza una fuerte toma de posición señalando que han sido hegemónicas las tendencias a la despolitización de los estudiantes y sus centros, con excepción de la corta experiencia (normativa) del año 1998 en CABA. A su vez, afirma que actualmente las regulaciones sobre la organización política estudiantil en el nivel secundario presentan más bien aspectos de continuidad con los lineamientos de la década de los noventa, vinculándolas a la tendiente despolitización. Posteriormente, en otro abordaje (Más Rocha, 2016), analiza la normativa sobre centros de estudiantes secundarios e incluye los gobiernos kirchneristas, momento en el que se garantiza la participación estudiantil desde las leyes, promoviendo la organización de los mismos.

Así mismo, el trabajo de Enrique (2012) realiza otro análisis profundo de la normativa sobre CDEs durante el período inicial de la vuelta a la democracia (1983-1988). La autora reconstruye la propuesta elaborada por el radicalismo de legalización de los CDEs que produjo resistencia del movimiento estudiantil pues reafirmaba la autoridad y las jerarquías escolares. Se trata entonces de debates y de tensiones acerca del régimen disciplinario que se desplegaron en el seno del Congreso Pedagógico (1986). A partir de la recopilación y análisis de normativa, publicaciones periodísticas, documentos partidarios e informes, Enrique evidencia que la participación estudiantil fomentada desde el Estado no habilitaba actividades políticas ni gremiales, pero que con la resistencia y organización del movimiento estudiantil secundario se lograron cambios de importancia en la legislación.

Un año después, encontramos otro trabajo que estudia las normas de la regulación a nivel nacional de los CDEs durante los períodos 1936-1973, 1974-1983 y 1989-2006. En el mismo se destaca un hilo común en la erradicación de la participación política de los jóvenes, con dos breves paréntesis en las experiencias camporista (1973) y alfonsinista (1983-1989). Su autor, Yaverovski (2013), concluye rápidamente en que los jóvenes

aún son víctimas de la violencia represiva (del sistema judicial y policial), y que a pesar de ello participan de masivas movilizaciones como en 2006, 2010 y 2012.

Apartándonos de los abordajes centrados en la normativa, Manzano (2011) reconstruye las tradiciones y repertorios organizativos de este sujeto en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. Su propuesta es historizar al movimiento estudiantil secundario focalizándose sobre la emergencia, la consolidación y el cuestionamiento de los jóvenes como actores culturales y políticos en cada momento. De esta manera, el trabajo se detiene en cuatro momentos significativos: en primer lugar, el contexto de las ya mencionadas movilizaciones en torno a la “laica o libre”, las primeras a escala nacional en las cuales alumnos de colegios privados y públicos, ocuparon masivamente las calles. En un segundo lugar, reconstruye la coyuntura de 1973, suerte de “primavera democrática” en la cual los estudiantes secundarios estuvieron en el centro de la escena político-cultural. Luego, como tercer momento, en la última mitad de la década de 1980, con la “regeneración” del país tras la experiencia dictatorial. Finalmente, en los años noventa, enfoca dos experiencias: la participación en las campañas contra el “gatillo fácil” y la violencia contra adolescentes (tras el asesinato de Walter Bulacio y en las movilizaciones por el caso María Soledad Morales en 1991) y las coordinadoras creadas por la defensa de la educación pública en el año 1992. De este modo sintetiza las transformaciones en el largo período de estudio: 1958-1992.

Los estudiantes secundarios hicieron propias demandas que iban más allá de las estrictamente gremiales o de las asociadas a una memoria social “secundaria” -tal el caso de “La Noche de los Lápices”-, para encarar otras vinculadas con la justicia y la estigmatización a la que eran, y son, sujetos los y las jóvenes en el filo del nuevo siglo (Manzano, 2011, p. 49).

Manzano logra detectar, para cada momento, las formas de organización política y prácticas culturales llevadas adelante por este sujeto, hace referencia a la política educativa, e incluso a la pública más general, implementada desde los gobiernos de turno.

Como hemos dicho, el año 1958 fue clave para el movimiento estudiantil secundario. La reglamentación anunciada por Frondizi del artículo 28 del decreto ley 6.403 estableció que las universidades privadas y particulares (“libres”) podían habilitar a sus egresados a ejercer profesionalmente. Este inciso generó un intenso debate parlamentario que fue acompañado por movilizaciones de alumnos y docentes que

duraron siete semanas. En este marco, durante las “batallas de los laicos”, Manzano (2009) señala la aparición de un nuevo actor en la vida política: los estudiantes secundarios. Es así que en este contexto se crearon federaciones como la FEMES y la Liga del Sur. La conocida lucha por “la laica o la libre” fue protagonizada por diversos actores, siendo los principales los estudiantes secundarios y universitarios, las fuerzas represivas, el Poder Ejecutivo y las autoridades universitarias. Cabe señalar que también se movilizaron en defensa de la postura “libre”, hecho que manifestó diversidad y que llevó a combates callejeros. En esta disputa emergieron nuevas representaciones sociales sobre el estudiantado, sobre todo desde la prensa que, en un contexto de Guerra Fría, caracterizó a los “laicistas” (no así a los defensores de la “libre”) de comunistas e indisciplinados. Los jóvenes llamaron al paro, dejaron de asistir a clase e implementaron ocupaciones en escuelas y colegios, articulando la lucha por la “laica” con el reclamo de abolición del decreto “de la Torre” (1936), mencionado en la mayoría de trabajos e investigaciones, pues prohibía la agremiación de los estudiantes secundarios¹³. Finalmente, otro aspecto que trabaja Manzano, es el posterior acercamiento, tras este hecho, entre los dirigentes estudiantiles y el movimiento obrero organizado, poniendo en cuestión el antiperonismo del movimiento estudiantil.

La década del sesenta tuvo a la juventud como un sector social que entraba en escena para quedarse. Esta emergencia de la juventud en Argentina puede ser explicada a partir de tres aspectos: la ampliación de la matrícula del nivel secundario y universitario, la configuración de nuevas prácticas de consumo, ocio y vida familiar y las transformaciones en las relaciones género y sexualidad (Manzano, 2010). En estos años, explica la autora, comenzaron a existir primeras generaciones de graduados secundarios e incluso universitarios en las familias argentinas. Este hecho es subrayado por Hobsbawm (1998) como un fenómeno generalizado en Estados Unidos, Europa y en algunos países de América Latina, en los que tras el Estado de Bienestar, los jóvenes estaban a las puertas de un futuro mucho mejor que el de sus padres, ya que el acceso a derechos y el ir a la universidad había dejado de ser un privilegio excepcional. En

¹³ El decreto Jorge de la Torre (o “Resolución de la Torre”), Ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Agustín P. Justo, del 24 de octubre de 1936, prohibía los centros de estudiantes en las escuelas secundarias.

Argentina, Manzano (2010) señala que el ingreso de nueva música, como el rock, tras la suspensión de reglamentaciones peronistas que restringían la importación para fomentar la producción local; el uso de prendas de vestir como minifaldas y jeans como referencia a una “identidad juvenil”, dieron cuenta de que varones y mujeres vivían de forma diferente la escolarización y las nuevas pautas de socialibilidad. Sin embargo, la autora identifica que no todos los actores visualizaron estos cambios de manera aceptable, a su vez

la representación hiperbólica que los medios gráficos construían sobre la radicalización estudiantil contribuyó a la generación de un clima de opinión favorable al golpe de 1966. La dinámica política estudiantil, de hecho, se había transformado profundamente en una década (Manzano, 2010, p. 372).

Centrándonos en los estudios que toman los años noventa, la mirada sobre las juventudes tendía a estar teñida por discursos que describían las prácticas juveniles como apáticas en relación con la política. Tras la crisis del 2001 en Argentina comenzaron a dar un giro las perspectivas hegemónicas. Algunos análisis, muestran como los estudiantes secundarios realizan acciones políticas dentro de la escuela, buscando comprender cómo las definen, qué los impulsa, qué implicancias tienen, cómo se interrelacionan con los adultos, este es el caso de Higuera Rubio (2013), que trabaja a partir de la información recolectada en dos trabajos de campo etnográficos realizados durante 2004 y 2011, en tres secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

En 2010 las tomas de las escuelas secundarias, conducidas por los CDEs, se pusieron en el medio de la escena política. Beltran y Falconi (2011), desde el marco de los movimientos sociales, retoman a Reguillo Cruz (2000) y las nuevas formas de hacer política, sin embargo no pecan de ser “culturalistas”, como diría Batallán y Campanini (2008), dado que abordan y describen las acciones políticas desde: actividades, discursos, actores políticos, Estado, acuerdos y demandas. Es así que analizan la toma de escuelas secundarias en Córdoba, asociándolas con el paulatino desarrollo de los derechos sociales y escolares conquistados en las últimas décadas, en el marco de un constante proceso de universalización de la escuela secundaria pública estatal y, concomitantemente, un mayor desarrollo subjetivo de la práctica social de la ciudadanía en el contexto democrático. De este modo sostienen que “en este proceso, es importante destacar la iniciativa de los jóvenes para asumir la responsabilidad cívica

de reclamar al Estado por mejores condiciones de escolarización” (Beltrán y Falconi, 2011, p. 29). En otras palabras, es una demanda por más y mejor presencia del Estado. En tanto que, las tomas de escuelas en CABA durante el año 2010, también han sido objeto de estudio (Enrique, 2010), se suele señalar como antecedente el incendio del local República de Cromagnon¹⁴. Aquí aparecen nuevamente las tensiones entre las agrupaciones vinculadas a partidos políticos y las que no. Aun así, los estudiantes buscan trascender sus diferencias para:

crear una imagen unificada: el uso de categorías genéricas como “estudiantes” y “compañeros” apela a la construcción de un “nosotros” homogéneo que diluye las diferencias y que, simultáneamente, les permite distinguirse de quienes ubican como “adultos” y “autoridades” en el marco de una experiencia escolar donde ocupan una posición estructural subalterna (Enrique, 2010, p. 7).

En este contexto, a partir de un caso en una escuela del conurbano bonaerense, Castro (2007) realizó un estudio que puso en tensión las normativas de la DGCyE, promotoras de la democratización de las instituciones, y las acciones implementadas por las autoridades de la escuela frente al dificultoso proceso de organización con el que se enfrentó el CDE. En este trabajo se observa la mirada del adulto y el condicionamiento a la organización de los estudiantes, estableciendo pautas que eviten que exceda “lo escolar” y los fines entendidos por los adultos como “legítimos”.

En otro estudio, Larrondo (2013) presenta la diversidad de formatos y tipos de organización estudiantil en las escuelas secundarias de esa provincia, así como también clasifica sus repertorios de acción colectiva. Esta autora presta peculiar atención a las relaciones entre los CDEs y las organizaciones político partidarias, evidenciando que en la lógica escolar se establecen formas particulares, trabajando en la “frontera entre lo participativo y lo político como dinámicas y permeables, pero distintas” (Larrondo, 2013, p. 56). En su tesis doctoral indaga en los cambios recientes en la participación política en escuelas bonaerenses, poniéndolos en relación con las políticas educativas recientes (Larrondo, 2014). Toma el período 1983-2013, siendo de particular interés para nuestro estudio, dado que es uno de los más recientes trabajos que de manera acabada realiza el recorrido socio-histórico de este movimiento. Señala la fuerte referencia de los partidos político en la vuelta a la democracia, la crisis de los mismos

¹⁴ El incendio sucedió el 30 de diciembre de 2004 y fue una tragedia social que puso en evidencia la falta de control y el precario estado de las instituciones destinadas a la recreación y a la educación.

en los años noventa con la emergencia de nuevas formas de organización y en “resistencia”, hasta llegar a los gobiernos kirchneristas cuando el escenario cambia y muchos jóvenes apoyan al partido en el gobierno, a la vez que se generaron fuertes oposiciones principalmente de las izquierdas partidarias (Larrondo, 2014).

Larrondo realiza su investigación desde la sociología política y de la educación, preguntándose por las prácticas participativas y políticas al interior de estas instituciones, sus formas organizativas, dinámicas y vínculos con el campo político. A su vez, toma conceptos provenientes de la tradición teórica de los “nuevos movimientos sociales” a fin de analizar entonces el movimiento estudiantil.

Uno de los aportes más interesantes de esta autora es el distinguir las prácticas políticas escolares y las prácticas participativas escolares, sin pretender realizar “una clasificación estanca y binaria, sino que establece fronteras conceptuales permeables y móviles para leer las prácticas en contexto” (Larrondo, 2017, p. 118). De esta manera, habla de dos mundos en tensión: el de la política y el de la escuela secundaria. Cuando las prácticas participativas de los jóvenes son capaces de articular un interés colectivo común, suponen la posible conformación de identidades y distinguen a un “otro”, lo político es entonces potencial.

Al analizar prácticas políticas en la escuela, esta perspectiva orienta la indagación hacia las modalidades concretas de irrupción de lo político, pero también invita a prestar atención a los modos en que se instauran reglas de juego que posibilitan u obstaculizan su constitución y emergencia (Larrondo, 2017, p. 118).

Es decir, el gobierno escolar, a través de sus reglas y normas, como también de las prácticas institucionales sedimentadas, posibilita o no la emergencia de la participación y eventualmente la politización, siguiendo la distinción establecida por Larrondo.

c. Algunos aspectos en común de los estudios sobre el movimiento estudiantil secundario

Como hemos señalado, tomamos como punto de partida los estudios sobre juventudes que han crecido exponencialmente en la última década en Argentina y en América Latina. Dentro de este gran campo, hemos seleccionado a los estudiantes secundarios y su participación política, en la escuela y con relación al campo político. A partir de la

lectura y el análisis de las investigaciones que toman este objeto de estudio, hemos presentado dos grandes tendencias. Por un lado, una serie de investigaciones que se paran desde una perspectiva **pedagógica-educativa-escolar** que atiende al proceso de formación durante el tránsito por la institución educativa y la participación política estudiantil en la misma. Estas hacen hincapié en las reglas de convivencia, las identificaciones de los jóvenes, las relaciones intergeneracionales, las prácticas institucionales de gobierno escolar.

Por otro lado, ubicamos a una gran cantidad de trabajos que hemos denominado perspectiva **socio-histórica**, que toman al movimiento estudiantil secundario desde una mirada social, política e histórica, presentando atención a las relaciones de poder que se establecen entre este actor político y otros actores del campo de la política y el Estado. Dentro de este abordaje hay autores que se ubican claramente desde un marco teórico marxista clásico (o enfoque de lucha de clases), otros que toman las herramientas teóricas brindadas por la teoría de los movimientos sociales y, una suerte de tercera posición, que retoma aspectos de ambas teorías y los pone en juego a la hora de analizar el tema de estudio.

Más allá de estas diferencias teóricas, a modo de síntesis de las lecturas sobre nuestro tema de interés, podemos señalar algunos aspectos que suelen ser tomados por los investigadores y que aparecen como **ejes de análisis** de manera recurrente.

En primer lugar, para la historia de la participación política de los estudiantes secundarios el año 1958 y la lucha por “la laica o la libre”, es un hito fundamental para este sector social ya que ha sido el momento inicial de acercamiento a la política para muchos jóvenes. Si bien como hemos visto la Reforma Universitaria de 1918 generó influencias en los estudiantes secundarios, no fue de tal masividad y de tal peso como fue la lucha política de 1958.

En segundo lugar, podemos decir que hay una serie de trabajos que han realizado grandes aportes a partir del análisis riguroso de la normativa y las reglamentaciones en torno a los CDEs y a la participación estudiantil en las escuelas secundarias, siendo trabajos que toman largos períodos históricos y estudian la relación entre los estudiantes y el Estado.

En tercer lugar, podemos señalar que a partir de ciertas medidas de fuerzas implementadas en escuelas a inicios del siglo XXI, como fueron las tomas en CABA,

comenzaron a emerger trabajos y análisis sobre estos conflictos, prestando atención a las demandas de los estudiantes, la lectura que hacen del Estado y su vinculación. Estas investigaciones suelen estar centradas en el período kirchnerista.

Finalmente, es interesante señalar que en los trabajos que toman los tiempos más recientes suelen destacar que las formas de hacer política en la escuela han cambiado en los últimos años, que no siempre responden a las formas tradicionales y a lazos de filiación que puedan ser distinguidos claramente. Es por ello que la voz de los actores se vuelve central a fin de conocer las identificaciones, intenciones y objetivos.

También podemos reconocer la variedad de trabajos según sus perspectivas temporales: los que presentan recorridos y señalan una historicidad en el movimiento estudiantil secundario, otros, que toman un momento y lo analizan en profundidad, como también los que abordan un hecho o una problemática determinada. De modo que, si bien en el pasado no abundan las investigaciones, actualmente las ciencias sociales han comenzado a prestar atención a los estudiantes secundarios que deciden participar en política y transformar la realidad social. Conocerlos, comprenderlos y analizarlos es una tarea que invita a ingresar no sólo en el mundo escolar sino en el campo de la política y en las relaciones que se tejen a su interior entre los diversos actores.

V. UN ESTADO QUE SE ENCARGA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA DE LOS ESTUDIANTES

Siguiendo los objetivos planteados, a continuación se presentan algunas de aquellas políticas públicas diseñadas e implementadas por la DGCyE en el período 2008-2015 que guardan relación con lo que resulta de interés a los fines de esta investigación: **la formación política y ciudadana** de los estudiantes en la escuela secundaria.

En este sentido, cuando nos referimos a la formación política y ciudadana damos cuenta de dos dimensiones. Por un lado, lo referido a los *diseños curriculares y las asignaturas* que contemplan estos contenidos de manera específica. Por otro lado, *las prácticas en sí mismas* en la institución escuela, que remiten a las acciones cotidianas de ejercicio de la ciudadanía y la participación estudiantil en el espacio y tiempo escolar.

a. La política curricular: la formación para el ejercicio de la ciudadanía

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) N° 26.206 en 2006, la educación secundaria es obligatoria. Por primera vez en la historia argentina se propone la universalización del nivel secundario, cuestionando el aspecto fundacional de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso en el nivel educativo superior para las elites dirigentes. Es decir, en su origen había sido pensada para la formación de clases dirigentes, pero con el correr de las décadas la escuela secundaria sintió la presión de la población que se graduaba de una educación primaria universalizada a mediados del siglo veinte, bajo un proyecto de ampliación de derechos y de desarrollo económico autónomo que desarrolló el peronismo (Filmus y Kaplan, 2012).

Como antecedente, la Ley Federal (24.195/93) hizo que la Educación General Básica absorbiera los dos primeros años de lo que era la escuela secundaria de cinco años, y el nivel medio se organizó en los tres años del Polimodal. La extensión de la primaria a nueve años implicó más años de obligatoriedad al mismo tiempo que una primarización de los contenidos que eran del nivel secundario. Por el contrario, la secundaria que se constituye con la LEN “cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales

y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema” (DGCyE, 2007, p. 10). Es así que se define en la provincia de Buenos Aires una escuela secundaria de seis años de duración, con dos ciclos: uno básico de tres años y uno superior orientado de otros tres.

Pensar la democratización del ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria nos invita a reflexionar acerca del formato de la escuela media (Southwell, 2011). Plantear una transformación en el “para qué” y en el “para quiénes” de este nivel educativo interpela necesariamente su forma, su organización, sus prácticas institucionales, de enseñanza y de aprendizaje.

Siguiendo la LEN, los estudiantes secundarios de todo el país deben ser formados en los tres fines que detalla dicha ley: “Habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Ley N° 26.206, 2006). En la provincia de Buenos Aires, en el año 2007 se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 13.688 y establece que la educación secundaria es una unidad pedagógica y organizativa, cuyos propósitos son:

ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo (DGCyE, 2007, p. 10).

Los tres propósitos de la educación secundaria fueron planteados de manera transversal a la política educativa implementada. A los fines de este trabajo, haremos foco en la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

La DPESec (DGCyE) elaboró los diseños curriculares en acuerdo con la ley de educación provincial. Existen diversas definiciones conceptuales acerca de lo que significa el curriculum, en algunos casos se lo identifica con el documento escrito en el cual se seleccionan contenidos y objetivos dentro de un determinado marco teórico. En otros casos, se hace alusión al “curriculum oculto” (Jackson, 1991, p. 73) para dar cuenta de lo que se enseña y se aprende realmente, más allá de lo que delimitado por el diseño. Sin profundizar en los amplios debates que existen sobre el asunto, podemos afirmar que lo propio de éste es “su componente prescriptivo” acerca de la enseñanza y de los contenidos a enseñar (Terigi, 1999, p. 12). Es, entonces, una herramienta política educativa con valor estratégico y una herramienta de trabajo para los docentes (Terigi,

1999). El Estado, a través de su cartera educativa, es quién lo define, elabora y actualiza cada determinada cantidad de tiempo.

Las modificaciones en las leyes educativas implicaron necesariamente en la elaboración de una nueva política curricular. La DPESec contaba con un equipo de especialistas dedicados a la producción de los diseños curriculares para cada asignatura y año del nivel secundario.

Con relación a la formación para el ejercicio de la ciudadanía, en el “Marco General para la Educación Secundaria Básica para 1er año”, se especifica que uno de los tres propósitos de la educación secundaria es fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas¹⁵.

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y a preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad. (DGCyE, 2006, p. 11)

De esta manera, no se hace referencia a la enseñanza de la ciudadanía como un contenido a presentar por parte del docente hacia los estudiantes, sino que se plantean las prácticas llevadas a cabo por éstos como constitutivas de la enseñanza. La ley provincial establece entre sus objetivos y funciones el de “Reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto” (Ley N° 13.688, 2007). A su vez, la enseñanza del ejercicio de la ciudadanía excede las asignaturas que contemplan contenidos específicos (como puede ser Estado, política, derechos, entre otros), sino que se plantea de manera transversal a todas las materias y como prácticas pedagógico-institucionales en la escuela secundaria. Aun así, la escuela secundaria provincial contempla asignaturas que hacen al proceso de formación política y ciudadana de los estudiantes de forma específica. En los diseños curriculares existe

¹⁵ “...la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos: ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y a las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo”. (DGCyE, 2006, p.10).

una línea de formación política y ciudadana que recorre los seis años de la educación secundaria. Esto implicó un largo proceso de elaboración, y el mismo fue producido en el marco de dos gestiones distintas en la DGCyE (2005-2007) y (2007-2011), pero que dieron cuenta de la continuidad en el proyecto educativo definido¹⁶.

La organización curricular, aún vigente, contempla que en el ciclo básico los alumnos cursan Construcción de Ciudadanía. El objetivo principal es la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa, siendo la escuela y el aula dónde se establecen relaciones entre las personas y con el Estado, en un marco de derechos (DGCyE, 2007). La materia apela a una visión positiva de las juventudes, entendidas como sujetos con capacidad de poder y portadores de derechos. De esta manera, propone la elaboración de proyectos que nazcan a partir de intereses, ideas, propuestas de los estudiantes, y en vínculo con algunos de los ámbitos en que se organiza la asignatura. Se enmarca en el enfoque de derechos y en el paradigma de la Protección Integral¹⁷ y en la ciudadanía de adolescentes y jóvenes en el presente.

Los conceptos que estructuran la asignatura son: contexto socio-cultural, sujetos y ciudadanía. Desde estas dimensiones se deben analizar los temas y problemas que guiarán la elaboración de proyectos áulicos. Estos tres conceptos articulados dan cuenta de la propuesta curricular: los sujetos que desarrollan su ciudadanía en un determinado contexto socio-cultural (DGCyE, 2007).

La materia propone el trabajo en diversos ámbitos en tanto espacios sociales atravesados por tensiones, luchas sociales, negociaciones en torno a derechos y responsabilidades. Estos ámbitos son: ambiente, arte, comunicación y tecnologías de la información, estado y política, identidades y relaciones interculturales, recreación y deporte, salud, alimentación y drogas, sexualidad y género, trabajo. Los alumnos junto al docente definirán un problema, en un determinado ámbito, y luego diseñarán el

¹⁶ La organización del nivel secundario obligatorio y la elaboración de los diseños curriculares inició en la gestión de Dra. Adriana Puiggrós (2005-2007) y continuó en el período (2007-2011) bajo la gestión del Prof. Mario Oporto.

¹⁷ Este enfoque entiende que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho, son ciudadanos, son miembros plenos de la sociedad, y deben ser reconocidos como tales más allá de su condición de clase, etnia, religión, género. Asimismo, las infancias deben ser pensadas en el presente y como cuestión pública y responsabilidad del Estado, y no como cuestión que pertenece al ámbito privado.

proyecto teniendo en cuenta objetivos, acciones, formas de participación, seguimiento, evaluación de lo realizado.

Podemos decir que, la materia prevé la enseñanza de la ciudadanía a partir de ejercicios concretos, utilizando el marco teórico-conceptual como herramientas para la implementación de un proyecto. La enseñanza no es teórica, sino que la propuesta se ubica en la praxis, entendida como la síntesis entre teoría y práctica. De esta manera, los estudiantes durante los tres años del ciclo básico cursan esta asignatura en la que se pretende que asuman su condición ciudadana, en tanto sujetos que interactúan con otros y con el Estado en un contexto sociocultural.

A partir de la gestión en 2008, se avanzó en la elaboración de los diseños para el ciclo superior orientado, el cual contempla una formación común (contenidos comunes a todas las orientaciones¹⁸) y una formación específica (asignaturas propias de la orientación seleccionada¹⁹). Entre las materias comunes, podemos señalar que se presenta como continuidad de la línea de formación ciudadana: Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía.²⁰

En el caso de Salud y Adolescencia, espacio curricular que fue parte del Polimodal, se mantuvo en la nueva propuesta curricular como resultado de consultas realizadas a estudiantes, pues, según el Marco General para el Ciclo Superior, se detectó que era fuertemente valorada por ellos (DGCyE, 2010). En tal sentido, desde el organismo afirmaban que “se ha decidido su continuidad pero se rediseñó su contenido y su perspectiva de enseñanza, teniendo en cuenta fundamentalmente la concepción de salud y los lineamientos curriculares nacionales sobre Educación Sexual Integral” (DGCyE, 2010, p. 20). Por lo tanto, se concibe a la salud como práctica social, que incluye los aspectos biológicos junto al ámbito social, considera condiciones de vida,

¹⁸ Las materias del Ciclo Superior comunes a todas las orientaciones son: Arte, Biología, Educación Física, Filosofía, Geografía, Historia, Inglés, Introducción a la Física, Introducción a la Química, Literatura, Matemática, Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad, Política y Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Trabajo y Ciudadanía.

¹⁹ Existen siete orientaciones posibles en las escuelas secundarias: Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Lenguas Extranjeras.

²⁰ “La línea de materias de ciudadanía de la escuela secundaria incluye como materias específicas Construcción de Ciudadanía que se desarrolla de 1° a 3° año del Ciclo Básico y materias para 4°, 5° y 6° año del Ciclo Superior: Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía respectivamente” (DGCyE, 2011, p.11).

socioeconómicas y aspectos psicológicos. Es decir, el objeto que se enseña remite a prácticas sociales. Se detecta en los documentos una mirada respecto de la salud como derecho social, “esta cuestión implica reconocer la salud como una responsabilidad colectiva y como una política pública, por ende exigible como derecho y a la vez una interpelación al Estado como garante del cumplimiento del mismo” (DGCyE, 2010, p. 10).

El diseño de la asignatura pone el foco en la importancia de concebir a los jóvenes como portadores de saberes, prácticas e intereses, de tal forma que no se encuentran alejados del objeto de conocimiento. La enseñanza no debe ser un momento de transmisión de información, sino que se debe promover acciones conjuntas, entendiendo a los estudiantes como sujetos activos, educando en salud para una ciudadanía responsable, comprometida y participativa (DGCyE, 2010). Entre los principales contenidos podemos señalar aquellos que ordenan los módulos de la materia: la definición de salud/enfermedad actual; los jóvenes y los procesos de salud/enfermedad; la Educación Sexual Integral; el derecho a la salud; espacios de participación juvenil en la promoción y prevención de la salud.

En el caso de las otras dos asignaturas, el marco general para el ciclo superior (2010) afirma que se continúa con la línea iniciada con Construcción de Ciudadanía, siendo el Estado quién asume “la responsabilidad de la formación política de los estudiantes para prepararlos como ciudadanos críticos en el ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades, sensibles a sus intereses y a los de los otros y preocupados por el bien común” (DGCyE, 2010, p. 19). A su vez, la formación para el mundo del trabajo contempla una asignatura específica en el último año, en el que se apunta al conocimiento de derechos y responsabilidades.

El diseño curricular de Política y Ciudadanía nos recuerda que si bien la formación para el ejercicio de la ciudadanía no se limita a las asignaturas propias de formación ciudadana, las materias específicas invitan a estudiar la participación política en otros contextos a fin de promover la reflexión crítica y formar sujetos políticos en un marco de respeto a los derechos humanos y a la democracia. Así, se prevé espacios de reflexión y participación en el ámbito escolar y comunitario. La materia presenta como

conceptos estructurantes: relaciones de poder, acción, sujetos y contexto sociocultural. Como dimensiones de análisis: política, economía y cultura. A su vez, se propone el trabajo en torno a proyectos, a fin de analizar fenómenos propios del campo de la política, conflictos sociales, los derechos sociales, políticos y civiles en situaciones históricas y contemporáneas. También se invita la elaboración de proyectos teniendo en cuenta la condición de jóvenes y estudiantes. Los objetivos de aprendizaje se centran en problematizar, comprender y analizar críticamente fenómenos políticos, conflictos sociales, mecanismos de construcción de legitimidad del poder. Propone reconocer el Estado-nación, derechos y obligaciones de la sociedad civil y el Estado, como también identificar en textos (científico o periodístico) el lenguaje político y tradición a la que pertenece.

La materia se organiza en cuatro unidades: Política (cuyos contenidos generales se organizan en política, poder, la política en la escuela); Estado y gobierno (Estado, la modernidad, la separación entre Estado y sociedad civil, Estado de derecho); Ciudadanía, participación y organización política; y por último, Derechos humanos y democracia.

En Trabajo y Ciudadanía nuevamente nos encontramos con un marco en el que los conceptos estructurantes son: relaciones de poder, acción, sujetos y contexto sociocultural; y, como dimensiones de análisis: política, economía y cultura. El diseño de la asignatura explica que el eje es el análisis de la posición de los sujetos desde su condición de jóvenes y actuales o futuros trabajadores. Es así que se trabajarán contenidos acerca de la condición de trabajador, el mundo del trabajo, desde un análisis crítico y teniendo en cuenta el contexto socio-histórico del capitalismo, las transformaciones de las últimas décadas y su impacto en el mercado laboral. De esta forma, se prevé que se realice un recorrido por la historia de las luchas sociales llevadas a cabo por trabajadores, la expansión de sus derechos, el rol del trabajo en la construcción de la ciudadanía argentina. A su vez, los estudiantes adquirirán conocimientos técnicos vinculados al mundo del trabajo en la actualidad, que les permitan ingresar y desenvolverse. Así entre los objetivos de aprendizaje figura el de conocer derechos laborales, visualizar situaciones de vulneración de derechos y poder analizar críticamente los nuevos escenarios laborales.

La materia presenta siete unidades. Las primeras cuatro se encuentran orientadas al eje trabajo: la organización del trabajo en las sociedades capitalistas, derechos y obligaciones laborales, los derechos de los trabajadores, y la búsqueda de trabajo. Las unidades cinco, seis y siete se centran en las juventudes y su rol en la sociedad; no tratan sobre el trabajo en sí, pero abordan la vinculación de los jóvenes con el Estado, la participación política en el pasado y en el presente, y el sistema educativo, el oficio del estudiante y la participación estudiantil.

De esta forma, Trabajo y Ciudadanía

se estructura en función de dos actores sociales: trabajadores y jóvenes, para que los estudiantes —en tanto jóvenes e inminentes trabajadores— puedan reconocer su autonomía, su capacidad crítica y su potencial para continuar sus estudios e insertarse en las mejores condiciones posibles a la vez que puedan desarrollar un análisis crítico de ciertas condiciones laborales (DGCyE, 2011, p. 28).

Consideramos que existen dos aspectos que son señalados en el diseño curricular y en documentos de la DPESec que merecen atención particular dado el objetivo de nuestro trabajo. Por un lado, la idea de desarrollo de autonomía de los estudiantes que pasan de ser niños a jóvenes durante su trayectoria educativa secundaria.

La línea curricular de Ciudadanía estructura su desarrollo en un avance progresivo de complejidad y autonomía. Por un lado se busca abordar contextos y relaciones cada vez más complejos para la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado se fundamenta en la consecución de una autonomización progresiva de los adolescentes y jóvenes” (DGCyE, 2011, p. 12).

El diseño aclara que la trayectoria educativa se desarrolla en paralelo a procesos personales, familiares y socioculturales, más generales que ayudan a que se vayan constituyendo como sujetos autónomos. A su vez, se entiende que ser autónomo posibilita la capacidad de poder hacer, cuando se fortalecen las relaciones de reciprocidad e igualdad y se promueven las prácticas de construcción de normas compartidas basadas en el respeto mutuo.

Por otro lado, la DGCyE, siguiendo a la ley provincial, establece que la formación para el ejercicio de la ciudadanía no queda sólo a cargo de las materias vinculadas a las ciencias sociales y a las ciencias políticas, sino que se vuelve un eje de formación que debe atravesar todas las acciones que se llevan adelante en el espacio y el tiempo escolar y que se orienta a un ejercicio en el presente. Con lo cual, se pretende dejar a

un lado la noción de transicionalidad asignado a las nuevas generaciones (Batallán y Campanini, 2008), para comprender que la ciudadanía se pone en práctica en todo momento en la institución (como también en otras instituciones de la sociedad civil), siendo puesta en práctica en el presente. Es así que "...implica desandar la definición estática de ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio del poder, y no sólo como abstracción" (DGCyE, 2006, p. 13). En este sentido, los estudiantes secundarios reciben durante los seis años una formación orientada a la ciudadanía, que a su vez excede a las materias específicas, ya que se plantea que es un eje que atraviesa a toda la educación secundaria, que debe plasmarse en la escuela, en las diversas materias, en las prácticas que se ejercen en dicha institución por parte de los adultos y de los jóvenes. Cabe señalar que en diversas comunicaciones y escritos de la DPEsec, se deja en claro que la formación para el ejercicio de la ciudadanía es para el presente, y no sólo para el futuro, entendiendo que son sujetos de derecho en el momento actual. Un ejemplo de ello es el fragmento del siguiente documento:

Un enfoque de derechos reconoce la condición ciudadana de los jóvenes y su poder hacer en el contexto actual. Esto guarda estrecha relación con las políticas educativas, ya que no se apela a la concepción de formar ciudadanos para el futuro, sino formarlos para el presente, promoviendo la participación activa de los sectores juveniles de la sociedad en espacios donde son actores importantes (DPEsec, 2013, p. 1).

De esta manera, la formación para la ciudadanía aparece como un aspecto central de la propuesta pedagógico-curricular. Es así que los estudiantes reciben una educación orientada al ejercicio de la ciudadanía, lo cual impacta en su rol, generando las condiciones para que tomen la palabra, participen, ocupen el espacio y el tiempo escolar activamente y hagan uso de sus derechos en tanto ciudadanos.

Finalmente, cabe señalar que cuando nos referimos a la formación ciudadana, no podemos dejar de aludir a la concepción que se tiene sobre los adolescentes y jóvenes. Con la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 y la Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos del Niño N° 13.298, son concebidos como sujetos de derecho. Entre los derechos especificados en la ley nacional, existe el de libre asociación (artículo 23):

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho de asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos,

laborales o de cualquier otra índole, siempre que sean de carácter lícito y de conformidad a la legislación vigente.

El marco normativo demuestra que la formación para el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes secundarios se vuelve un eje fundamental que es abordado en la escuela, tanto en el aula, como en las prácticas ciudadanas que se llevan en todo el espacio y tiempo escolar.

b. La participación estudiantil promovida y reconocida por el Estado

La organización de los estudiantes secundarios a través de los CDEs ha sido contemplada en la política educativa, tanto desde el plano normativo como desde las acciones que se llevaron adelante en las áreas del Estado que se encargan de dicho nivel.

Entre los objetivos y funciones del nivel secundario que figuran en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, se encuentra el de “garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel” (Artículo 28, inciso b). A su vez, el Artículo 88, Inciso h, los alumnos tienen derecho a “Integrar asociaciones, cooperativas, clubes infantiles y centros de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas.

La participación estudiantil se ve reconocida en un primer momento por la ley de educación provincial y, a su vez, es acompañada por la normativa de la DGCyE que refiere a la conformación de CDEs en el nivel secundario: resolución 4900/05 y 4288/11 ambas actualmente vigentes. Dichas resoluciones tratan sobre la organización, elecciones, derechos y obligaciones, ofreciendo un marco normativo a la participación estudiantil en las escuelas secundarias de la provincia.²¹

La Resolución 4288/11 de la DGCyE “sobre la conformación e institucionalización de Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles del nivel secundario” establece en el artículo segundo “propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u otras

²¹ Cabe señalar que la resolución 4900/05 refiere a también a los CDEs del nivel superior dependiente de la DGCyE, mientras que la resolución 4288/11 refiere sólo al nivel secundario.

formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires” (Resolución N° 4288, 2011). Cabe señalar que dispone que las actividades del CDE u Organización Estudiantil se podrá desarrollar dentro del espacio y tiempo escolar, para lo cual deben establecerse acuerdos entre los representantes estudiantiles y las autoridades de la institución.²² Esto da cuenta de un proceso de institucionalización de los CDEs, teniendo en cuenta el espacio y también el tiempo escolar, entendiendo que son parte constitutiva de la escuela secundaria y no una iniciativa excepcional de algunos.

A su vez, en un paso más de este proceso normativo, en el año 2013 se sancionó una ley específica de CDEs de carácter nacional (Ley N° 26.877). La norma precisa que las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, como también los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos, deben reconocer los CDEs como órganos democráticos de representación estudiantil. Además, establece que deben promover la participación y garantizar las condiciones para el funcionamiento de los centros, como también arbitrar los medios para poner en conocimiento de la comunidad educativa dicha ley y la normativa que se dicte a tal efecto, asesorando y facilitando los medios necesarios que estén a su alcance para la creación y funcionamiento del CDE. La ley considera que los CDEs surgen como iniciativa de los estudiantes y podrán participar todos aquellos que acrediten serlo, sin otro tipo de requisito²³. Se encuentra previsto que elaboren su propio estatuto en correspondencia con la legislación nacional y de cada jurisdicción, y las autoridades educativas deben diseñar campañas de difusión y promoción alentando la creación y funcionamiento de los mismos.

²² Resolución N° 4288, 2011, artículo 10.

²³ Según esta iniciativa, los CDEs tendrán como principios generales: a) Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos; b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes; c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles; d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social; e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad; f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas; g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa; h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados; i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.

En diciembre del mismo año fue sancionada la Ley Provincial de Centros de Estudiantes N° 14.581, reglamentada en 2014. Ésta, en sintonía con la norma nacional, garantiza y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de CDEs, en todas las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior. Llama la atención que no utiliza la denominación “secundario”²⁴, como lo establece la Ley de Educación Provincial y Nacional, y que, tampoco contempla otros formatos de organización estudiantil. Asimismo, establece los fines del CDE, sus órganos y los aspectos previstos para el estatuto y la regulación del proceso electoral. Además del marco normativo bonaerense, la DPESec establece a partir del año 2008 una línea de trabajo llamada “Promoción y profundización del Gobierno Democrático en la Escuela Secundaria”, evidenciando un eje para la gestión que asume en diciembre del año 2007 (DGCyE, 2009).

Siguiendo documentos elaborados por la DPESec, esta línea de trabajo presentó en el año 2008, y se mantuvieron hasta el 2015 inclusive, los siguientes objetivos: implementar Acuerdos Institucionales de Convivencia y Consejos Institucionales de Convivencia en todas las escuelas secundarias y con la participación de todos los actores; conformar Comisiones Evaluadoras Distritales de los Acuerdos Institucionales de Convivencia; promover la constitución de CDEs, trabajando en la normativa y en la creación de centros en todas las escuelas secundarias (DGCyE, 2008).

Los componentes de dicha línea de trabajo fueron tres:

- Participación Estudiantil en las escuelas secundarias;
- Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y Consejos Institucionales de Convivencia (CIC);
- Entrega de las Urnas de la Democracia a partir del año 2012 (experiencia 2012-2015).

Podemos decir entonces que esta línea de gestión aborda dos grandes aspectos: la participación estudiantil, cristalizada en los CDEs u otros modos de organizaciones estudiantiles (previsto en la resolución 4288 de 2011); y la convivencia escolar, materializada en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y en el funcionamiento de los Consejos Institucionales de Convivencia (CIC).

²⁴ La ley se refiere a nivel medio o educación media.

Ahora bien, las preguntas que remiten a nuestros objetivos, son: ¿cuáles son las acciones implementadas? En otros términos, ¿qué se realizó desde la DGCyE para promover la participación y la convivencia escolar?

Respecto de la participación estudiantil y la conformación de CDEs, siguiendo informes y documentos presentados por la DPESec (Informes de gestión 2008, 2010, 2014, 2015), las acciones realizadas fueron:

-Realización de Encuentros de CDEs en los que participaron representantes estudiantiles y fueron organizados en algunas ocasiones a nivel distrital y algunos también de carácter provincial. Presentaban como objetivo promover el intercambio de experiencias y la puesta en común de las facilidades y las dificultades con la que se encuentran los estudiantes a la hora de organizarse y participar. Los objetivos de estos encuentros fueron variando a lo largo del período. En los primeros años de gestión se hizo foco en la “promoción” de la organización, mientras que entre 2013 y 2015 en el marco de los encuentros de CDEs se proponía un trabajo de análisis y difusión del Régimen Académico para las escuelas secundarias, realizar estados de situación de las políticas de convivencia implementadas en las Escuelas Secundarias (CIC, AIC) desde la perspectiva de los estudiantes y, también, conocer sus propuestas para el abordaje de las trayectorias educativas de los alumnos. Hacia el final de los años de la gestión, pareciera promoverse la consulta a los alumnos acerca de otras políticas implementadas desde la DPESec, como fue el Régimen Académico y el trabajo sobre trayectorias educativas.

-Implementación de Asistencias técnicas, que acompañaron, capacitaron y asesoraron para la resolución de algunas dificultades con la que se encontraban estudiantes, organizaciones estudiantiles y equipos directivos, para la organización, la realización de las elecciones estudiantiles, la resolución de algunos conflictos (a modo de ejemplo, sentadas en escuelas frente a problemas de infraestructura, movilización en reclamo de entregas de mobiliario o computadoras, entre otras). Estas asistencias estaban destinadas a estudiantes, docentes y equipos directivos.

-A partir del año 2012, se trabajó en la difusión de la resolución n° 4288/11. El marco regulatorio general quedó constituido por dos resoluciones (N° 4900 y N° 4288), ya que no se derogó la anterior, sino que la complementó, por la “necesidad de tener que adecuarse a nuevos contextos y realidades” (DPESec, Informe 2014). La nueva resolución amplió la mirada y permitió reconocer formalmente y regular diferentes y variadas formas de organizaciones estudiantiles: cuerpo de delegados, asambleas, ateneos y demás formas de organización pudieron ser reconocidas institucionalmente. Actualmente, por lo tanto, no hay una sola forma de organizar un CDE, sino que han ido variando e incorporando nuevos aspectos de organización y participación. Lo que para los adultos se organizaba de una manera, hoy encuentra nuevas formas que requiere de una mirada flexible para poder conocer, reconocer y analizar. Es así que la resolución N° 4288/11²⁵ hace uso en el texto de las categorías de “Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles”, dando cuenta de la variedad de formas organizativas que hay en las actuales instituciones educativas de dicho nivel. La resolución entiende que:

Puede optarse por distintos modos de organización, en función de la realidad escolar en la que este inserto el Centro de Estudiantes o el grado de organización que ha alcanzado. Por ejemplo, puede que en un principio se elija organizarse en un Cuerpo de Delegados, para luego constituirse en un Centro de Estudiantes con un estatuto que establezca roles y jerarquías diferentes (Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero), que a través de las acciones que le competen pueda consolidarse. Sea cual fuera el tipo de organización por el que se opte, se deben establecer al menos tres (3) referentes del Centro de Estudiantes como representantes del mismo (Resolución N° 4288, 2011).

Estamos, por lo tanto, ante el reconocimiento legal de la emergencia de formas de participación política que combinan elementos nuevos y viejos. Existen cambios en la participación juvenil, cambios en la morfología de las organizaciones estudiantiles, de manera tal que no sólo son los CDEs los que nuclean la participación política en las escuelas secundarias, sino también cuerpos de delegados, asambleas, grupos varios, entre otros. Este aspecto resulta interesante puesto que “la participación requiere ser entendida entonces, también desde las formas propias de empoderamiento que se dan los mismos jóvenes, no siempre acordes con los paradigmas de los adultos”

²⁵ Resolución N° 4288, 2011, artículo 2° dice: Propiciar la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil en todas las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

(Chaves, 2009, p. 56). Las juventudes practican y resignifican lo político. Siguiendo la resolución, pareciera que el Estado y la legislación, provincial en este caso, reconoce estas novedosas maneras de organizarse y de participar en la escuela. Las políticas que se implementan destinadas a este tema parecen no ser rígidas, sino que se presentan como permeables a los aportes de estudiantes y de otros actores de la comunidad educativa, presentadas en un marco de respeto a los derechos y a la promoción de la participación y del ejercicio de la ciudadanía.

En relación a la convivencia escolar, las acciones que se desarrollaron fueron:

-Promoción de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). La Resolución 1709/09 de la DGCyE establece la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Los AIC deben ser elaborados por los distintos actores que constituyen la escuela secundaria, son una manera de acordar reglas y el funcionamiento de la vida escolar, contemplando las visiones y la voz de los distintos actores que hacen a la escuela, alentando la conformación de acuerdos que recuperen los derechos y las responsabilidades de cada uno de ellos. Los Consejos Institucionales de Convivencia (CICs), por su parte, son espacios dónde los directivos, docentes, estudiantes y familiares se reúnen y trabajan cuestiones vinculadas a la convivencia y resolución de conflictos internos de las instituciones. El hecho de que los alumnos participen de estas instancias avala que los mismos realicen sus primeras experiencias en espacios institucionales de co-gobierno. La promoción se trabajó con Inspectores y con Equipos Directivos, ya que es responsabilidad de la institución la coordinación de estos acuerdos, así como el seguimiento de los mismos (Resolución n° 1709, 2009).

-Implementación de Asistencias técnicas sobre convivencia, también a cargo de la DPESec, en las que acompañaba y capacitaba a equipos Directivos y docentes en el trabajo para garantizar la elaboración de los AIC y problemáticas relacionadas a la convivencia escolar.

En este punto, Núñez (2013) nos alerta que en la práctica escolar concreta no siempre los acuerdos de convivencia implicaron la elaboración de normas consensuadas por todos los actores. Es así que el autor realiza una tipología de reglamentos de

convivencia: *reglamentos tradicionales*, que hacen referencia a la apariencia, higiene y puntualidad centralmente y que regulan las acciones de los jóvenes; *reglamentos en contexto*, que han incluido la estructura propuesta por entes provinciales y caracterizan el ambiente en el que se encuentra situada la escuela; y reglamentos de *modelo de derechos*, que destacan el objetivo de favorecer la convivencia democrática, contra la discriminación y con pautas de acción tanto para estudiantes como para los docentes, personal directivo, familias y auxiliares. Este último modelo es el que se encuentra en diálogo con lo que proponía normativamente la DPESec.

A partir del año 2012 se incorpora otro componente a la línea de trabajo, el proyecto “las urnas de la democracia” que consistió en la entrega a las escuelas de las urnas de madera utilizadas en las elecciones presidenciales de 1983, año en el que se vivencia el regreso de la democracia en Argentina. La entrega de las urnas se realizó en encuentros sobre participación estudiantil a nivel distrital o regional, en los mismos que se llevaron adelante talleres para estudiantes y docentes acerca de la conformación de CDEs u organizaciones estudiantiles, gobierno democrático y convivencia en la escuela secundaria. Según la DPESec, en septiembre de 2015 habían sido entregadas las urnas a 1269 escuelas secundarias, lo que representaba un 45 % del total de instituciones educativas de dicho nivel. Un total de 61 distritos habían recibido entregas completas, es decir, contaban con una urna en cada escuela del nivel secundario. Otros 30 distritos habían recibido entregas parciales, es decir, sólo a algunas de sus escuelas las habían recibido hasta dicho momento (DGCyE, 2015).

Siguiendo la Circular N° 3/2013 “Recuperación de las Urnas de la Democracia”, que presenta y describe el proyecto, esta iniciativa tiene como objetivo primordial explicitado el promover el aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía en las escuelas secundarias, considerando a los estudiantes como protagonistas que deben tomar la palabra y ocupar los espacios de discusión y consenso, en pos de reivindicar la práctica democrática como pilar fundamental para la lograr una sociedad justa que garantice la igualdad de derechos de todos los ciudadanos. A su vez, dicha circular señala que

las escuelas secundarias son el lugar propicio para alojar este símbolo emblemático de nuestra historia, en tanto espacio institucional de formación y socialización de los jóvenes, donde los valores de la participación y la democracia son parte fundamental (Circular N° 3, 2013).

El año 2013, aniversario de los 30 años ininterrumpidos de democracia en Argentina, la entrega fue acompañada por una propuesta de trabajo y secuencias didácticas sobre el tema para desarrollar en el aula. De este modo es posible observar la articulación entre lo curricular, las políticas de gobierno democrático en las instituciones educativas del nivel secundario, y el proyecto de entrega de urnas. En este marco, la DPESec organizó la Jornada Provincial “A 30 años de la vuelta a la democracia, los estudiantes secundarios muestran lo que hacen” (DGCyE, 2013). Las escuelas secundarias fueron invitadas por las autoridades a elaborar un proyecto centrado en el tema de ampliación de derechos y los 30 años de democracia. Presentaron y publicaron en un sitio virtual producciones escritas, resultados de trabajos de investigación, registros de experiencias, producciones audiovisuales, artísticas, proyectos socio-comunitarios y solidarios, y registros de muestras escolares. A su vez, se emitió un programa de radio durante esa jornada en el que se contactaron diferentes escuelas y se difundieron producciones elaboradas a partir de la convocatoria.

Las secuencias didácticas que acompañaron la propuesta trabajaron sobre tres ejes: el retorno a la democracia en 1983, el análisis de discursos y símbolos en la campaña electoral de ese año, y el voto optativo a los 16 años, con relación a la historia del voto en Argentina y la ampliación de derechos. Además de la Jornada y de las propuestas pedagógicas, las autoridades provinciales entregaron urnas a los CDEs de algunas escuelas secundarias.

Este proyecto generó, como resultado, quizás no esperado por la gestión, porque no se lo menciona en los objetivos y diseños del mismo, que los estudiantes utilicen, en algunos casos, las urnas para las elecciones de CDEs²⁶. Estamos ante evidencias de una posible resignificación del objeto urna, ya que se la utilizó para elecciones de otro carácter y en otro momento de la historia. Este hecho también demuestra que probablemente no se contaba con una estructura desarrollada para los comicios estudiantiles.

²⁶ Según la resolución 4288/11 las elecciones estudiantiles deberían desarrollarse en el mes de septiembre.

La entrega de urnas, enmarcada en las políticas de gobierno democrático en la escuela secundaria, ha ingresado a la vida escolar acompañando seguramente el crecimiento en el número de CDEs conformados y organizaciones estudiantiles. Por supuesto que este crecimiento no fue lineal y progresivo, sino que requirió de un trabajo profundo con los docentes y equipos directivos porque en algunos casos las resistencias no fueron menores. Como dice Núñez (2013) aún persiste en el nivel secundario cierto temor a las acciones políticas de los jóvenes, entendidas como “conflictivas” en gran medida. Para ello estas políticas implementadas buscaron desandar dicha perspectiva.

La normativa que regula la participación estudiantil y las políticas destinadas a trabajar este aspecto en las escuelas secundarias, dan cuenta que, para el período tomado, ha sido un aspecto fomentado y reconocido por el Estado, y puesto en la agenda pública. Conocer las políticas públicas definidas por el estado en el período, nos posibilita introducirnos y contemplar aspectos del contexto socio-histórico en el que se hallaron los estudiantes que decidieron participar en los CDEs. Si bien sabemos que las políticas públicas no se implementan de manera unilateral, sino que los actores sociales las resignifican e interpretan desde sus miradas, identificaciones y trayectorias; su análisis puede posibilitarnos acercarnos a conocer qué tipo de Estado se gestó en aquel entonces. La definición acerca de la formación ciudadana como tarea estatal, la concepción de ésta como teórica y práctica, la promoción de la organización de CDEs, son medidas que dan cuenta de una política estatal en clave de ampliación de derechos.

En las siguientes páginas nos introduciremos a la mirada de los destinatarios de estas políticas públicas, a través del caso del CDE del Normal 3. Preguntarnos en torno a las experiencias políticas, las miradas de los estudiantes sobre la escuela y el Estado, las acciones realizadas cuando presentaban demandas y sus definiciones en tanto actores de la comunidad educativa. Esto nos permitirá conocer de qué modo dichas políticas fueron recibidas en la escuela, retomadas, resignificadas, criticadas, resistidas y, a veces, puestas en práctica, dando cuenta de la complejidad de los procesos sociales.

VI. EL CENTRO DE ESTUDIANTES DEL NORMAL 3²⁷ DE LA PLATA

Una primera pregunta central es ¿por qué seleccionar un CDE en la ciudad de La Plata?, y, en todo caso, ¿por qué el CDE del Normal 3 puede resultar de interés para analizar la participación política en la escuela secundaria? Podemos señalar cuatro aspectos teórico-metodológicos que ponderamos, en torno a nuestro problema de investigación, al momento de elegir este caso de estudio.

Por un lado, “La Noche de los Lápices” como hecho histórico clave en la historia argentina y de la militancia. En La Plata todos los 16 de septiembre se conmemora y se moviliza por la desaparición de los estudiantes secundarios en 1976 por el terrorismo de Estado en nuestro país. Estos jóvenes pertenecían en aquel año a la UES, dos de ellos eran alumnos del Normal 3, siendo un hecho que constituyen parte de la identidad del movimiento estudiantil secundario. De alguna manera esto da cuenta de que existe una tradición de participación política entre los secundarios, quiénes muchas veces se consideran parte de la misma y que buscan resignificarla en el presente con sus propias experiencias políticas.

Por otro lado, en la ciudad, los estudiantes secundarios han alcanzado a conformar organizaciones de segundo grado, es decir, federaciones o coordinadoras que nuclean centros. Éstas se organizan de acuerdo a afinidad política, es decir, los CDEs se agrupan con otros centros con cuyas conducciones tienen acuerdos políticos y coinciden, en general, con el proyecto político que apoyan y con el diagnóstico que realizan. Es así que, en el período abordado, existían dos: la UES (Unión de Estudiantes Secundarios) y la CUES (Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios).

Se suma a lo dicho, el hecho de ser una ciudad universitaria, debido a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esto, además de la oferta para la continuidad de trayectorias educativa, implica que exista una fuerte tradición en la militancia estudiantil en los distintos niveles educativos, e incluso una articulación entre estos,

²⁷ El nombre de la Escuela es Escuela de Educación Secundaria N° 34, pero en la ciudad de La Plata es conocido como el “Normal 3” en clara referencia a las escuelas normales nacionales previas a la transferencia de escuelas de 1990, bajo la ley 24.049 de descentralización educativa. A su vez, los estudiantes entrevistados nombran a la escuela como “Normal 3”, por lo que se decidió mantener esa denominación.

así como, con partidos políticos. En general, las agrupaciones de estudiantes universitarios y las organizaciones políticas suelen contar con “su brazo estudiantil secundario”, junto al cual trabajan en la planificación de la política en general, de actividades y de acciones.

Finalmente, un elemento más que se ha considerado en la elección del caso, es que en el mismo territorio se encuentra localizada la DGCyE, equivalente a un ministerio de educación provincial. Los estudiantes suelen tener un contacto y diálogo cercano con las autoridades provinciales, ajeno a lo que sucede con otros distritos de la provincia y, a su vez, algunos conflictos locales rápidamente logran un alcance provincial ya que intervienen funcionarios ministeriales.

A medida que abordaremos las dimensiones de análisis, observaremos como estos aspectos se hacen presentes constantemente en las experiencias políticas desempeñadas por los jóvenes.

Con la finalidad de conocer la mirada de los estudiantes que formaron parte del CDE del Normal 3 durante el período 2008-2015, se realizaron cinco entrevistas en profundidad. Fue posible contactar a referentes del CDE en aquellos años y, a su vez, representaron diversas posturas políticas²⁸. Al realizarse anualmente renovaciones de autoridades, el Centro fue conducido por distintas listas.

Las entrevistas son una de las herramientas metodológicas que nos brinda la oportunidad de conocer hechos sociales desde la mirada de los sujetos. Es una conversación dirigida y registrada por el investigador a fin de que se genere un discurso continuo con cierta línea argumentativa por parte del entrevistado, sobre el tema de interés definido por la investigación (Marradi et al, 2007). Así podemos aproximarnos a sus perspectivas, pareceres y análisis sobre sus experiencias de participación política. A su vez, las opiniones, los discursos, la voz de los estudiantes

²⁸ Los entrevistados, ordenados siguiendo los años de participación en el CDE, fueron: Juan (2008-2010), Mariano (2010-2012), Ana (2010-2012), Manuel (2014), Laura (2009-2015). Con la finalidad de resguardar la identidad de los entrevistados, se tomó la decisión de modificar sus nombres en este trabajo.

entrevistados, son comprendidos como producciones de sentidos, lo cual remite a su vez a las experiencias e identificaciones²⁹.

Asimismo, resulta necesario señalar que en las entrevistas el narrador da cuenta de la historia involucrando sus vivencias y percepciones en el relato que nos cuenta, como también realizado ciertos análisis a partir del presente en el que se sitúa. Siguiendo a Joutard, “lo que la encuesta oral nos da antes que nada no son informaciones sobre los hechos, sino sobre las representaciones mentales” (Joutard, 1986). Es por ello que la narración nos posibilita comprender las experiencias políticas vivenciadas a partir de lo que los sujetos percibieron, interpretaron y se representan acerca de las mismas.

En ese sentido, conociendo las principales políticas públicas para la participación estudiantil y la formación ciudadana diseñada e implementada por la DGCyE en aquellos años, fue posible entrevistar a quienes transitaban la escuela en aquel entonces a fin de detectar las vinculaciones posibles entre sus perspectivas, experiencias, lecturas de la realidad y lo promovido por el Estado. Los entrevistados presentaron tres posicionamientos ideológico-políticos: independientes, de izquierda y kirchneristas.

El hecho de estudiar un caso no nos permite hablar de la realidad social de forma acabada, pero sí reflexionar en torno al funcionamiento de las instituciones educativas y su relación con las experiencias políticas de los estudiantes, problematizando y conociéndolas, así como también pensar los posibles límites y alcances de las políticas públicas.

a. Identificaciones plurales y política en la escuela

En el período abordado, los entrevistados demostraron que la forma de organización adoptada para el CDE ha sido la tradicional. Las listas ganadoras eligieron, en los

²⁹ Los entrevistados fueron contactados en un primer lugar a través del Facebook, puesto que sus identidades aparecían en los periódicos de noticias locales de aquellos años en la ciudad de La Plata. A partir de las primeras entrevistas, los propios estudiantes recordaban otros integrantes del CDE, incluso de años anteriores o posteriores, y fueron facilitando sus contactos.

sucesivos años, sostener el formato de organización que, en palabras de Larrondo (2013) es “el caso arquetípico del formato centro de estudiantes, con comisión directiva, vocalías y comisiones, refrendado además por la normativa vigente” (2013, p. 52). En el momento de campaña electoral, los estudiantes presentaban sus propuestas de listas con candidatos para cada cargo, siendo los más relevantes por los entrevistados -según lo revelado- los de presidente, vicepresidente y secretario.

2010 fue un año en el que la elección estudiantil estuvo “peleada”, en palabra de los propios sujetos. Existían tres grupos que querían proponerse para la conducción del Centro. Luego de diálogos, se presentaron dos listas, cuyas propuestas se encontraban atravesadas por las lecturas respecto de la política nacional. Entonces, tanto el diagnóstico de coyuntura política general como los cargos a ocupar era lo que estaba en juego en los debates y negociaciones entre los estudiantes que se organizaban. Uno de estudiantes, miembro de una de las listas, narraba aquel escenario:

En 2010 nos animamos a formar una lista de unidad entre un montón de compañeros y amigos, y cuando decidimos participar también se presentó otra lista que era la del Partido Obrero (PO), que ellos sí estaban muy relacionados con la política partidaria. Nuestro espacio no estaba vinculado a lo partidario, sí, teníamos la mayoría inclinaciones peronistas, pero éramos militantes extra escuelas. Había otra lista que eran todas chicas. Nosotros primero intentamos integrarnos con todos, con los del PO no había manera porque ellos tenían como propuesta manifestarse en contra del pago de la Deuda Externa y en contra de la 125. Nuestra propuesta era mucho más “vecinalista”, porque era poner una fotocopiadora, que se pinten y arreglen los baños, que haya talleres de cine, eran cosas más pensadas para el estudiantado.... (...) En ese sentido, nosotros nos terminamos integrando con la lista de las chicas, la lista blanca, y para poder lograr la unidad nosotros cedimos la presidencia y ellas encabezaron, así se forma la lista “celeste y blanca”. Hay varias de estas chicas que militaban la igualdad de género (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

Aquella elección fue ganada por la Lista Naranja y, debido al enfrentamiento que se generó en la campaña electoral, los estudiantes pertenecientes a las otras listas decidieron no participar del CDE, hecho novedoso para la historia del mismo. En 2014 notaremos que la lógica de participación en el mismo contemplará mayor heterogeneidad.

El CDE también trabajaba con el cuerpo de delegados, que era convocado a reuniones en las que se ponía en común necesidades y reclamos. Según los testimonios, el delegado era quién trasladaba al CDE las problemáticas de su curso, y quienes también proponían actividades. La elección se daba en cada aula, donde los alumnos votaban a

quiénes se proponían para ser delegados de ese curso. Luego, se los convocaba a reuniones, allí se planteaban necesidades y se trazaban actividades. Cabe señalar, que el cuerpo de delegados se encuentra contemplado en la resolución 4900.³⁰ Uno de los participantes, describía ese funcionamiento:

Estaba también el cuerpo de delegados, me acuerdo que se elegía uno por cada curso, y se llevaban los reclamos de cada aula al centro de estudiantes para que lo canalice. Ahora, también se daba que el delegado se lo elegía por una cuestión de amistad, más que por que era un delegado gremial por decirlo de alguna manera. Se juntaban una vez al mes, en horario de clase y se los sacaba de la clase. Estaba muy bueno, funcionara como funcionara, el espacio de diálogo y charla (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

Un denominador común en las entrevistas realizadas es la concepción del CDE como órgano de representación. La experiencia del Normal 3 se aleja de aquellas escuelas en las que se organizan en asociaciones o cooperativas que colaboran con la escuela y las necesidades institucionales. En este caso, existe una tradición sostenida, que entiende al Centro como una organización colectiva y herramienta de representación de intereses, necesidades y, sobre todo, como motor a la hora de efectuar reclamos. Manuel, otro entrevistado, evidencia este arraigo:

Un centro de estudiantes sirve para magnificar las voces de cada uno de los estudiantes, que siempre tienen sus reclamos, sus cosas para las cuales uno por uno no se les escucha generalmente, y un centro de estudiantes los agrupa, los defiende, y es la herramienta que tenemos ante entes como el Estado, para ir a reclamar. A un centro de estudiantes se lo escucha mucho más que a un alumno individual (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Esta organización no es homogénea, sino que conviven en su interior sujetos con diversas posturas, identificaciones, grados de participación e incluso trayectorias políticas. Sin embargo, los unifica el hecho de ser estudiantes secundarios y contar con un espacio de representación.

Ahora bien, los referentes estudiantiles entrevistados resultaron tener, con el correr de los años, una activa participación política en organizaciones y partidos políticos. En

³⁰“Son deberes y derechos de los delegados y representantes: participar de las reuniones de Delegados de Curso (solo para delegados) y de la Asamblea de Representantes; representar y llevar las propuestas de su curso o comisión a la Asamblea; informar al curso definiciones y acuerdos surgidos de la Asamblea; promover la participación de sus compañeros de curso en las actividades propuestas por el Centro de Estudiantes a través de las comisiones, deberán conocer el Estatuto del Centro y la presente reglamentación” (artículo 8, inciso e).

algunos casos esta filiación política comenzó antes de ser miembros del CDE y, en otros, fue posterior. En cuanto a la relación con estructuras político-partidarias cada trayectoria evidencia esa diversidad, por ejemplo: Mariano, decide militar en el Partido Obrero (en adelante PO) al tiempo de estar en el CDE; Manuel, por su lado, comienza a militar en el PO y luego, en el primer año del colegio, empieza en el Centro; Laura, en cambio, en primer año se suma al órgano de representación y, luego, inicia su militancia en Libres del Sur; Ana, en aquel entonces era independiente y al momento de la entrevista es militante de Quebracho; Juan, finalmente, militaba con su familia en el Peronismo y participó en el Centro.

En los entrevistados es difícil detectar el momento en el que inician su militancia político-partidaria, porque –justamente– se fue gestando de forma paulatina y al mismo tiempo que transcurrió su experiencia en el CDE. Cuando los estudiantes comenzaron a interesarse en participar, se abrió un panorama de actividades, causas, relaciones, lecturas, manifestaciones que no aparecían de forma ordenada ni con límites precisos. Así parece ser el ingreso al campo de la política, el cuál, siguiendo a Bourdieu (2014) no presenta fronteras precisas sino más bien difusas, pero no hay dudas que un sujeto (o agente según Bourdieu) se encuentra en él cuando, entre otras razones, cree (*doxa*) en el juego y considera que vale la pena jugarlo (Bourdieu, 2014). Es así que la participación política se gesta atravesada por cuestiones afectivas, ideológicas, en un contexto social, en el que los estudiantes se encuentran inmersos en numerosas formas de interrelaciones que se entrecruzan, o interdependencias diría Norbert Elías (Corcuff, 2014). Ante la pregunta a Mariano acerca de si cuando empezó a militar en el centro ya estaba en el PO, respondía:

Fue una mezcla, mi familia es del PO. Yo siempre estuve por fuera, hasta que una vez fuimos a una movilización del 24 de marzo con compañeros de la escuela, fuimos con el partido, y ahí nos dijeron que éramos varios ya y porque no organizaban el centro de estudiantes....y ahí se abrió un canal porque varios se interesaban. Y ganamos una elección muy importante, en el 2010. Estaba la lista naranja, que éramos nosotros, e íbamos a una elección contra la celeste que era k. Dentro de lo que era la naranja habían unas pibas que eran medio kirchneristas, con diferentes debates, las propuestas, qué campañas hacer,...estas pibas deciden abrirse y arman la blanca, que se unan con la celeste (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Marina Larrondo (2013) nos explica que la relación identidad política y escuela, no resulta fácil, ni se trata de un fenómeno extendido. Como sabemos, más allá de estas influencias político-partidarias, en estas instituciones las agrupaciones que se presentan a elecciones para conducir el CDE, o que simplemente se organizan, no llevan marcas partidarias³¹. La normativa establecida por la DGCyE no permite que en el espacio escolar sean exhibidas imágenes de partidos políticos.

En este sentido, Larrondo explica que: “En la escuela, los militantes realizan diversos mecanismos para “matizar”, “relativizar”, “explicar”, “diferenciar” o en algunos casos, ocultar, su militancia política, aún en los CE (centros de estudiantes) con “tradición política”” (Larrondo, 2013: p, 54). La autora explica que, cuando los jóvenes entran a la escuela, sufren una cierta “metamorfosis” basada en el ocultamiento relativo de su identidad, en este sentido sostiene:

Las identidades políticas deben “perder algo” para entrar en la escuela. Deben llegar a consensos y acuerdos en el ámbito propiamente escolar, y sobre todo, a consensos en hasta donde se expresan “ideas políticas” y hasta dónde no. En definitiva, deben transformarse en identidades estudiantiles y escolares legítimas (Larrondo, 2013, p. 57).

Desde esta mirada, puede parecer que la institución ejerce un fuerte peso sobre los sujetos y sobre sus identificaciones. Como señalamos, quiénes participan en CDEs no se encuentran todos al margen de una identificación político partidaria. Ellos pueden ser militantes orgánicos a un partido o a una agrupación política, y a la vez ser militantes del CDE de su escuela. No podemos afirmar que los miembros de los Centros se identifican sólo con “el ser estudiantes” pues sabemos que existen múltiples identificaciones que atraviesan a los sujetos sociales. La noción de “identificación” alude a los sentimientos de pertenencias que las personas tienen respecto de un colectivo y a los agrupamientos en función de intereses comunes. Es una definición de los actores sociales, y no una conclusión objetivista del investigador (Grimson, 2012).

De esta forma, hay estudiantes que participan en el CDE y se identifican con él, como también con cuadros de fútbol, hay quiénes lo hacen con la participación estudiantil en

³¹ Cabe señalar que el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, establece: “Artículo 204. Prohíbese la colocación de imágenes religiosas o de partidos políticos, en el ámbito de los edificios escolares, excepción hecha de las escuelas confesionales con relación a las imágenes religiosas”.

su escuela secundaria, con grupos de seguidores de ciertos grupos musicales o con espacios de participación política (género, partidos políticos de izquierda, peronistas, radicales, kirchneristas, entre otros). De esta manera, hay estudiantes que se sienten identificados con partidos políticos o espacios políticos y a la vez con el CDE del que forman parte.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de que, si bien la identidad político partidaria se hallaba presente en los sujetos, pareciera que la identificación con sus compañeros y con la escuela contaba con mayor peso específico. De alguna manera, primó su rol en tanto representantes de los compañeros de su escuela, ese “ser estudiantes”, organizándose y expresando los intereses de sus pares y quedando por momentos relegadas las identificaciones de tipo político partidaria. Manuel, miembro del CDE y militante del Partido Obrero nos explica:

Un centro de estudiantes implica un montón de valores que por ahí uno de afuera no lo ve. Es, por ejemplo, el hecho de escucharse entre todos, el compromiso, el respetarse. Yo tenía ideas distintas a un chico que iba a las reuniones, que era de la lista totalmente opuesta a la nuestra, y era kirchnerista 100% cerrado, y participaba y sin embargo hacíamos actividades comunes (...) Para mí la política en un colegio o a nivel nacional son herramientas distintas, pero llegan al mismo fin. O sea a nivel secundario hacer política, adentro de un colegio, es reclamar por tener todas las condiciones dignas que se necesitan como estudiantes, reclamar por condiciones de estudio (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Juan, que se identificaba con el peronismo, nos cuenta:

Nosotros planteábamos como estrategia no ser los kirchneristas que veníamos a luchar, sino que planteamos hacerlo más bien desde el lugar estudiantil. Yo militaba con mi papá que fue candidato a intendente en 2007, yo era chico, tenía trece o catorce años, iba a los actos, a la reunión, poníamos la mesa y volanteaba (...) Quizás hoy en día, desde otra perspectiva, no estaba mal que los otros, lo de la lista naranja, planteen consignas extra escolares, pero en ese momento a nosotros nos parecía una pavada....Nosotros proponíamos poner una fotocopiadora o arreglar el baño, cosas necesarias para la institución o hacer talleres de educación sexual (Juan, La Plata, diciembre de 2017)

Mariano, por su parte, nos advierte:

Lo nuestro era así, todo el mundo sabía que éramos del PO, pero lo que nosotros poníamos sobre la mesa era la defensa de la educación pública, por la mejora de la infraestructura, la mejora de las condiciones de cursada. En muchos colegios faltaban bancos y sillas, por ahí no tenías libros...no tenías los elementos para cursar y nosotros poníamos por delante eso, Justamente el método del cuerpo de delegados o una asamblea, o una coordinadora incluso, donde se puede votar se centra en que las

decisiones políticas sean refrendadas o votadas por todos, democráticamente, y no que haya una imposición o que sea apropiado por un caso político particular (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Siguiendo a la perspectiva relacional de Norbert Elías (2003), entendemos que la ciencia social no tiene que optar entre individuo y sociedad (es decir, individualismo metodológico y estructuralismo), ya que lo social reside en las relaciones sociales. De esta forma, los sujetos o los individuos constituyen grupos, pero existe siempre una tensión entre ese individuo y el “nosotros”, pues siempre hay márgenes de autonomía. El autor afirma en tal sentido que:

El punto de vista, hoy ampliamente extendido, según el cual un individuo razonable puede hacerse totalmente independiente de la opinión de todos sus grupos de pertenencia y, en este sentido, convertirse en absolutamente autónomo, es tan engañoso como el punto de vista opuesto, según el cual su autonomía corre el riesgo de disolverse en el seno de un colectivo de robots. Esto es lo que viene implícito cuando se habla de la elasticidad de los lazos que vinculan la autorregulación de un individuo con las presiones reguladoras de un grupo de pertenencia (Elías, 2003, p. 242).

Esto nos ayuda a comprender que algunos sujetos forman parte de un grupo de pertenencia, de un “nosotros” político partidario u organización política cualquiera sea, pero eso no los hace ser reproductores de ese “nosotros”, sino que tienen márgenes de autonomía y pareciera que se pone en el centro de la escena un otro “nosotros”, el “nosotros estudiantil” cuando están en la escuela. Pero, al mismo tiempo, este grupo de pertenencia “estudiantil” no barre con otras identificaciones, sino que convive con ellas, hecho que nos ayuda a comprender la complejidad de los entramados de identificaciones que pueden convivir en los sujetos. Es decir, estamos ante la múltiple pertenencia y diversidad de identificaciones que atraviesan a los sujetos. Pareciera que las voces de los entrevistados avalarían la prioridad de la identificación con el “ser estudiantes” secundarios en la escuela, a pesar de sentirse al mismo tiempo parte de agrupaciones o partidos políticos.

¿Esto significa la ausencia de lo político en la escuela?, desde nuestro punto de vista no implica la ausencia de politicidad, sino que los estudiantes parecen optar por mantenerse en la primera instancia de toda organización política, la *corporativa-gremial* en la escuela (Gramsci, 2008).

Antonio Gramsci establece, como hemos señalado, la existencia de varios grados de conciencia política colectiva. Si bien elabora su teoría pensando en la clase trabajadora, estudiando la experiencia de los consejos de fábrica en Turín, sus aportes para la construcción política son un marco para el estudio del movimiento estudiantil, entendiendo que los Centros son instancias de organización gremial y corporativa. El primer momento de la conciencia política colectiva es el económico-corporativo, en el que los sujetos se sienten solidarios con sus pares que desempeñan idénticos roles en la sociedad, es decir, con la unidad homogénea del grupo profesional. El hecho de ser estudiantes, solidarizarse con sus pares, y organizarse en un espacio que los unifica en tanto alumno (y no por alguna otra característica), los vuelve una instancia de organización de este primer momento.

Un CDE es una instancia de organización gremial ya que representa los intereses, demandas y opiniones de los estudiantes. Si articularan con organizaciones de trabajadores, por ejemplo, estaríamos hablando de otro momento. Gramsci (2008) habla de una fase estrictamente política, en la que “...se logra la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación de grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados” (Gramsci, 2008, p.57).

Entendemos así que lo gremial-corporativo es parte constitutiva de lo político, por lo que desde esta mirada la “participación”, siempre y cuando sea desde una organización colectiva y no individual-aislada, puede ser pensada como una primera instancia de lo político.

Por su parte, Urresti (2014) advierte que la participación es difícil de definir, ya que es y no es militancia, es y no es adhesión a una causa, es y no es pertenencia a una agrupación, es y no es política. En cuanto a la intensidad, puede involucrar a aquellos sujetos que se comprometen ocasionalmente, al que lo hace habitualmente, y aquel que concibe la militancia como una forma de vida. Nuestro trabajo, por su lado, tiene en cuenta que, a pesar de esa variedad de actores, lo político es lo que teje y unifica a los estudiantes en la demanda concreta, estableciendo un antagonismo al que se le formulan las demandas. En este punto, se pone en juego la heterogeneidad de posiciones, pues algunos sujetos toman un rol conductor del proceso y, otros,

acompañan teniendo diferentes roles y no por ello menos políticos. En este sentido, Larrondo (2013), siguiendo a Bonvillani y otros (2010) nos recuerda que

...más allá de los modos concretos en los que se organice lo político, la existencia de intencionalidad de influir en la marcha de los asuntos públicos, articulados en torno a un antagonismo –o conflictividad- es definitorio para comprender una acción colectiva como política (Larrondo, 2013: 55).

A partir de las entrevistas realizadas, notamos que ese antagonista puede variar. Cuando los directivos de la escuela no son percibidos como aquel opuesto, los reclamos se formulan a los funcionarios del gobierno kirchnerista. Ahora bien, ese antagonismo puede ser potencial, sobre todo cuando se coincide con quién gobierna, sea el equipo directivo o el gobierno provincial o nacional. Si los estudiantes coincidían con el gobierno, derivaban ese antagonismo hacia otros: podía ser desde otras instancias de gobierno, partidos políticos de la oposición, hasta, de forma más general, el neoliberalismo como proyecto, por ejemplo.

Más allá de algunas diferencias en los puntos de vista que se pueden detectar entre los entrevistados, existe una misma concepción de lo que significa un CDE y del rol de los que participan en él: se identifican con el ser representantes de sus pares, de poder organizarse para amplificar sus voces, de llevar sus opiniones e intereses como mandatos. Muchos de los entrevistados, se identificaron con ser estudiantes más activos que el resto de sus compañeros, o referentes que podían motorizar a sus pares y expresar sus demandas, intereses y necesidades.

b. ¿Quién es el otro? La relación con las autoridades

Los entrevistados parecen diferenciar en sus relatos dos tipos de autoridades. Por un lado, están los integrantes del equipo directivo, que son las autoridades con las que interactuaban cotidianamente, siendo la directora de la escuela la figura más recurrente. Por otro lado, las autoridades representantes de la DGCyE, con las que tuvieron algunas reuniones ocasionalmente.

Se pudo detectar una mirada en común respecto de la conducción de la escuela. La dirección se encontraba siempre abierta al diálogo y con intención de evitar “problemas”. De alguna manera, se pretendía canalizar los reclamos, mitigar posibles conflictos, pero cuando ya no era viable contener manifestaciones (como sentadas o movilizaciones) la dirección de alguna manera acompañaba a los estudiantes. En otras palabras, desde el equipo directivo pareciera que se buscaba contener y encauzar los reclamos en la medida de lo posible dentro de los límites de la escuela, pero existían algunas problemáticas que excedían el alcance escolar para su resolución. De ahí que la manifestación pública era lo que permitía acceder a otros interlocutores como son: inspectores distritales o regionales y funcionarios de la DGCyE.

Podemos tomar el concepto de configuración cultural (Grimson, 2012) como posible ejercicio a la hora de pensar en el movimiento estudiantil secundario. Sabemos que una configuración no es homogénea en su interior y, a su vez, da cuenta de una totalidad conformada por diferentes partes en una específica lógica de interrelaciones. Hay una trama simbólica, lenguajes verbales, sonoros y visuales comunes y existen categorías de identificación que se oponen, pero que forman parte de la misma trama. A su vez,

tiene que haber algo compartido, si no hubiera nada compartido no estaríamos hablando de una configuración cultural. Desde nuestra perspectiva, es difícil que una configuración tenga una unidad ideológica o política, pero sí se caracteriza por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de la interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales compartidos (Grimson, 2012, p.177).

Sabemos entonces que no es homogénea, sino que se encuentra mediada por tensiones, desigualdades, poder e historia, pero aun así persiste su unidad. Existen tradiciones e hitos que conforman la memoria y la identidad del colectivo (Batallán y Campanini, 2008). Asimismo, en los relatos de los estudiantes existe la noción de heterogeneidad y de tensiones internas, lejos de una noción de homogeneidad. Presentan diversos tipos de prácticas, llevadas adelante por el CDE: desde organizar partidos de fútbol, talleres de ajedrez, cine-debates sobre temas políticos, y actividades que remitían a la historia de su identificación como movimiento estudiantil

secundario como es, por ejemplo, La Noche de los Lápices³². A su vez, sabemos que conviven al interior del movimiento estudiantil secundario diversas filiaciones políticas y formas de concebir la militancia, asimismo entre los que formaron parte del CDE del Normal 3, existen distintas posturas políticas y maneras de leer e interactuar con el Estado.

Ahora bien, cabe preguntarnos por aquel “otro” o aquellos “otros” que quedarían por fuera de la configuración cultural. Generalmente, cuando estudiamos los CDEs aparecen los adultos, no estudiantes, como aquellos que no forman parte de dicha configuración y ayudan a delimitarla. A simple vista pareciera que los docentes, directivos, padres y madres, serían parte de los márgenes que ayudarían a definir a los Centros. A su vez, aparece aquel “otro” al que se le formulan las demandas ante problemáticas y que dificultan su trayectoria educativa: el Estado. Éste es quien debe, a los ojos de los estudiantes, garantizar el acceso a la educación secundaria, obligatoria en la provincia a partir del 2007 como hemos visto, y mejorar las condiciones de estudio.

Para este análisis, es interesante retomar los aspectos que Bonvillani y otros (2010) señalan como necesarios para atribuirle carácter político a un colectivo y a un sistema de prácticas sociales:

- 1) Que se produzca a partir de la organización colectiva; 2) que tenga un grado de visibilidad pública (ya sea de un sujeto, de una acción o de una demanda); 3) que reconozca un antagonista a partir del cual la organización adquiere el potencial político; 4) que se formule una demanda o reclamo que, por lo dicho, adquiera un carácter público y contencioso (Bonvillani et al, 2010, p. 28).

Un aspecto que aparece relevante a los fines de este trabajo, es que las autoridades de la escuela no suelen aparecer como aquel otro al que se le formula una demanda o como distante. Los entrevistados no señalan que en la escuela esté presente ese antagonista y receptor de sus pedidos. No parecen ser los directivos sino, más bien, las expresiones del Estado-institucional, los “funcionarios”, específicamente los de la DGCyE, del Municipio o del Consejo Escolar. La dirección escolar no sólo aparece

³² Este tema se desarrollará en el apartado d. “El 16 de septiembre: movilización y gesta de organizaciones de segundo grado”.

desvinculada del Estado, en la mirada de los estudiantes, sino que la entienden como “aliada” para reclamar al Estado mejoras de las condiciones de estudio y de enseñanza.

Manuel y Mariano, ponían en palabras esta lectura:

“La dirección nos apoyaba ante las problemáticas. Nunca nos intentó ocultar las problemáticas. Pero muchas veces a ellos también los ignoraban y a ellos también los dejaban de lado...Por ejemplo, muchas de las problemáticas pasaban por el Consejo Escolar, que como el Estado, estaba ausente. Y sinceramente llamaban y llamaban, y subían notas, y subían notas...y nunca había una respuesta desde ahí...” (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

“Nosotros tratábamos de no chocar con los Directores porque lógicamente ellos no son responsables. En la Universidad es diferente, las autoridades tienen un presupuesto propio, lo aprueban, deciden no reclamar, lo distribuyen. En cambio, la educación secundaria no es así...hay una partida presupuestaria que la administra el Estado... Nosotros teníamos claro que el problema no eran las autoridades sino el Ministerio. Entonces cuando nosotros realizábamos una movilización poníamos el eje en que había recamar al Estado, al gobierno lógicamente, y las movilizaciones más políticas como la Noche de los Lápices y la de Julio López, íbamos a la gobernación....pero las que eran más estudiantiles marchábamos de la plaza San Martín al Ministerio, en 13 y 56. Ahí nos recibieron varias veces, toda una cúpula de funcionarios e inspectores...” (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Cabe señalar que esta perspectiva se acentúa en aquellos estudiantes que cuentan con una filiación política no kirchnerista. Aquellos con una militancia vinculada al kirchnerismo o simpatizante, no suelen realizar una crítica directa al Estado o la gestión de aquellos años, sino que hacen foco en la dinámica escolar. En cambio, los entrevistados que militan en partidos de las otras líneas políticas, señalaron que incluso movilizaban junto a los docentes por reclamos salariales y en defensa de la educación pública.

Más allá de las diversas lecturas sobre el gobierno, los directivos suelen percibirse como un interlocutor pero en varios de los casos como un actor que acompaña los reclamos o las demandas. No eran vistos como actores a los cuáles había que presionar o contra los cuales había que pronunciarse, sino que la lectura que se realiza es de tipo contemplativa. Los estudiantes comprendían a los directivos y tenían en cuenta las dificultades con las que se topaban al momento de gestionar una escuela pública.

Entonces, ¿quién emergía como el otro contrario al cual demandaban? No aparece el antagonismo sobre los adultos en plural, porque aparecen en los discursos algunos docentes e integrantes del equipo directivo, asesorando y acompañándolos, brindando

ayuda y soportes en los procesos de organización o de acción política. En cambio, hay un otro alejado, al que se le destinaban demandas, acciones políticas, reclamos y propuestas: el Estado, y centralmente los funcionarios y la conducción de la DGCyE.

Los estudiantes miraban al Estado como destinatario para exigir mejoras en sus condiciones de estudio. Aquí aparece más claro el límite de la configuración, aunque sabemos que no hay fronteras rígidas, ni claras, y que son difusas e híbridas.

En algunos casos el Estado aparece como un antagonista que no daba respuestas y que gestionaba de manera errada. En tal sentido, los testimonios de Manuel y Laura, que eran parte de agrupaciones con pertenencia no kirchnerista, refrendan lo que evidenciamos:

“El Estado era el culpable de que sucedieran esas cosas, subsidiando escuelas privadas (...), y no se le daba bola a los colegios públicos que es donde va la mayoría de la gente, que encima lo necesita más... Nosotros efectuábamos medidas de fuerza, hacíamos marchas, una sentada, o hacíamos una asamblea, o hacíamos una reunión de delegados y planteábamos una resolución...” (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

“Con el Ministerio de Educación, por ejemplo, tuvimos muchas charlas con ellos. No sólo nuestra conducción, otros centros de estudiantes también. Nos decían: “Ah, eso es de Dirección Provincial de Infraestructura, eso es Consejo Escolar”, y se iban pasando la bola...si vos sos el Ministerio de Educación, se supone que vos tenés que bajar una medida y ellos la tienen que acatar (...) nos volanteaban de acá para allá, y al final nadie terminaba haciendo nada, y las problemáticas seguían pasando y pasando, y nadie hacía nada” (Laura, La Plata, marzo de 2016).

En otros casos, aunque se esté de acuerdo con el gobierno, es el Estado al que se le seguía exigiendo respuestas para la resolución de las problemáticas que se vivían en la escuela. Si bien, en esos casos, no se tendía a marcar una confrontación con éste, pues había coincidencia en el plano ideológico con el gobierno de aquel entonces, era claro que era tarea del Estado dar respuestas y resolver los problemas que los aquejaban. Muchas veces la figura de las “autoridades” responsables de la política educativa era a quiénes iban dirigidos los reclamos.

Más allá del posicionamiento político, los entrevistados dieron cuenta de haber transitado la educación secundaria en un momento de aumento en la participación política por parte de los jóvenes. Y a su vez, alejándose de un momento de resistencia, quiénes conducían el Estado parecían dar respuesta ante los reclamos. Existían canales

de diálogo y los estudiantes conocían las herramientas con las que contaban para “obtener lo que pedían”. En esta perspectiva, Mariano, integrante de una agrupación kirchnerista, sostenía que:

“Con nosotros se mostraban muy comprensivos, y obviamente siempre trataban de ver cómo seducirnos lógicamente y no te digo que tenían toda la voluntad de resolvernos los problemas, pero gracias al movimiento que estaba conformado en un punto, porque había una efervescencia porque fueron movilizaciones grandes de muchos colegios, conseguíamos que nos dieran alguna respuesta” (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Ante la pregunta de sí tras la movilización obtenían respuestas del Estado, él afirmaba: “Exactamente. Es la conclusión a la que nosotros hemos llegado, y con la actuábamos en todo momento” (Mariano, La Plata, diciembre 2017).

Resulta interesante que el receptor de esas demandas es el mismo actor que a partir del 2008 implementó medidas para la organización de CDEs y el fomento de la participación estudiantil. Es ese mismo Estado, particularmente la DGCyE, quien promovió la organización política gremial y la formación política, pero al mismo tiempo la destinataria de las demandas que movilizaron a los alumnos hacia la acción política. Pareciera que los estudiantes hicieron propias aquellas políticas que promovían la participación, que remitían a su vez a la historia de participación política estudiantil en el país, y que probablemente ha sido sedimentada en el campo de la política. Luego, desde esta nueva posición de legitimidad (otorgada, en parte, por el Estado y por la sociedad civil) se organizaron, lucharon, se movilizaron para demandar todo aquello que no garantizaba un buen acceso al derecho a la educación.

c. Formas de participación política ¿El fin de la autonomía en relación al Estado?

La crisis neoliberal argentina, como señalamos previamente, atravesó las formas tradicionales de hacer política y puso en jaque a los partidos políticos tradicionales. No es casual que en ese contexto emergieron líneas políticas que pregonaban la autonomía y la posibilidad de cambiar el mundo sin tomar el poder (Holloway, 2002). En los años noventa florecieron en el ámbito estudiantil gran número de organizaciones que se reivindicaban “independientes” de los partidos políticos y del

Estado. A su vez, el contexto estaba estructuralmente condicionado por las consecuencias del avance del capital financiero transnacional sobre el sector trabajo, tratándose de una “revancha clasista” que, con inicio en la dictadura cívico-militar, desmanteló e interrumpió la industrialización (Basualdo, 2009). Las organizaciones populares se llamaron a la resistencia y se opusieron a un Estado que era fuerte para la implementación de políticas neoliberales y ausente para garantizar los derechos sociales.

En cambio, los gobiernos kirchneristas (2003-2015) introdujeron una vuelta al Estado como promotor y garante de derechos humanos y sociales. De esta manera, interpeló a organizaciones y partidos políticos progresistas y de izquierda, así como a diversos gremios; generando debates y diversas lecturas. Para muchos, el Estado volvió a ser visto como un espacio a ocupar y desde el cual construir política.

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), no sólo convocó a los sectores populares, sino que también interpeló a los jóvenes, como sector social, a participar del proyecto que conducía. Desde la dirigencia se apeló a la juventud a través de diferentes aspectos (Saintout, 2013).

Por un lado, incorporando demandas históricas -y otras novedosas- de este sector en la agenda política. Algunas de las iniciativas centrales fueron, la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061 en 2005, la designación del 16 de septiembre como Día Nacional de la Juventud en 2006³³, la creación del Programa de Voluntariado Universitario en 2006 y el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en 2008³⁴ con Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). En el último gobierno algunas de las medidas fueron sanciones de leyes como la que habilita el voto a partir de los 16 años (Ley Nacional N°26.774 y

³³El 16 de septiembre se conmemora el Día Nacional de la Juventud en recuerdo de los jóvenes militantes secundarios secuestrados hace 37 años por fuerzas militares, durante la denominada “Noche de los Lápices”. Esta fecha fue instituida por el ex presidente Néstor Kirchner en el año 2006, a través de un proyecto de ley en el que se declara esa fecha como Día de la Juventud.

³⁴ Este Programa es una iniciativa del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Argentina, dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años, que no hayan finalizado sus estudios primarios y/o secundarios, y que no estén trabajando.

Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 14.456, ambas sancionadas en el año 2012), y la Ley Nacional de Centros de Estudiantes N° 26.877 en el año 2013.³⁵

Por otro lado, se produjo una apertura de espacios políticos en la gestión estatal a ser ocupados por los jóvenes³⁶. A su vez, se los convocaba a participar, “militar” medidas que eran impulsadas por el gobierno, por ejemplo, las campañas de difusión del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. El hecho de que una de las características de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner haya sido la de haber incorporado mayor cantidad de jóvenes en la conducción de cargos institucionales de gran envergadura³⁷, impactó a nivel social, en los jóvenes que participaban en política, y en las lecturas que se realizan sobre el gobierno. La novedad que se introduce con el kirchnerismo es que aparece la posibilidad de llevar adelante una “*militancia para el Estado o por el Estado*” (Vázquez y Vommaro, 2012) en la que los militantes toman las políticas públicas y, a través de actividades, las difunden y, en sus términos, “las bajan” en diferentes barrios o comunidades, así como también en sus espacios de trabajo y en las instituciones educativas en las que realizan sus estudios.

En el trabajo de Vázquez y Vommaro (2012) los autores dicen que

“a diferencia de la concepción de la política que primaba en algunos colectivos militantes en los años noventa (...), en el kirchnerismo el estado es visto como una herramienta de transformación y un escenario de disputas políticas que es preciso ocupar y al que hay que dedicarle esfuerzo y tiempo militante” (Vázquez y Vommaro, 2012, p. 170).

La Cámpora, en tanto agrupación de importante visibilidad, se movilizaba en respaldo al gobierno, y se presentaba como una organización de jóvenes. Si bien existen debates en torno a su forma de construcción, para muchos construida “desde arriba” o “desde el poder” y su rol en el proceso político, se presenta como el nexo entre la

³⁵ Se agrega que en el mes de enero del 2014 se lanza el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR), decreto 84/2014.

³⁶ A modo de ejemplo, se crea la Dirección Nacional de Juventud y el Consejo Nacional de Juventud. Este último es un organismo creado por la ley N° 26.227, a los fines de colaborar con el diseño y coordinación de políticas públicas de juventud. El mismo se desarrolla en el ámbito de la Dirección Nacional de Juventud perteneciente a la Secretaría de Organización y Comunicación Comunitaria dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

³⁷ Por ejemplo: Juan Manuel Abal Medina como jefe de gabinete (diciembre 2011 a noviembre 2013), Martín Lousteau como ministro de economía (2007-2008) y también Axel Kiciloff como ministro de economía (2013-2015). Como diputados en el período 2011-2015: Andrés Larroque, Eduardo “Wado” de Pedro, Mayra Mendoza, Leonardo Grosso por Buenos Aires. Juan Cabandié en Capital Federal. A su vez, existen diversos espacios institucionales ministeriales y organismos del Estado (ANSES, por ejemplo) que se encontraban a cargo de cuadros jóvenes.

juventud y el gobierno; lo llamativo es que “estamos ante una agrupación juvenil que (...) no quiere cambiar el statu quo sino consolidarlo, a través de lo que suele llamarse la ‘profundización del modelo’” (Rodríguez, 2012: 13). Esta organización creció notablemente a partir de 2008, cuando el gobierno se enfrentó a sectores del poder económico, específicamente los beneficiarios de la renta agraria (el conflicto con “el campo”), y a grupos mediáticos concentrados tras la sanción e la ley de medios públicos en 2009 (Thwaites Rey, 2010). La Cámpora, y otras juventudes, tomaron esas batallas como propias, identificándose con el gobierno. Claramente, no estamos ante un movimiento juvenil que reivindica la autonomía como bandera política ni el anti-poder, sino que sería una agrupación que se ubicaría en un pro-poder.

Los jóvenes eran destinatarios de los discursos de la presidenta, algunos se veían convocados y participaban en el kirchnerismo, otros optaron por hacerlo en otros espacios políticos y gremiales, pues no veían convocante el proyecto que expresaba el gobierno. Es en este contexto que se establecieron relaciones entre el Estado, conducido por el kirchnerismo, y los jóvenes en plural. Relaciones que sufrieron transformaciones y que parecen haber modificado la lectura que realizaban sobre el Estado, lo que conllevaba a experiencias diferentes a la hora de participar.

Los CDEs no se encontraban aislados de esta realidad social, ni al margen de estas discusiones que atravesaron a las organizaciones populares y a este sector en general. Podemos decir que con el kirchnerismo se produce una suerte de regreso a la institucionalización de la política. Muchas organizaciones populares y estudiantiles volvieron a concebir la militancia como un recorrido, en el que alcanzar un cargo en la gestión estatal, o en alguna lista electoral, era visto por ellos, según surge de las entrevistas y antecedentes, como un reconocimiento. Por lo tanto, a diferencia de las corrientes políticas que reivindicaban la autonomía respecto del Estado en su construcción política, ahora se entendió y leyó al Estado como un lugar posible, e incluso elegido, para dicha construcción. En referencia a este cambio, algunos autores comprenden que:

Desde esta óptica pueden comprenderse las referencias al reconocimiento a la militancia que realizan los actores para hacer alusión a cómo y por qué un compañero es designado para realizar funciones relevantes en la gestión estatal o integrado a una lista electoral (Vazquez y Vommaro, 2012, p.172).

Los contrastes entre la década de los noventa y la década de los dos mil, dan cuenta de una suerte de retorno a las vías de la política institucional. En tal sentido se ha afirmado que:

Los contrastes entre ambas décadas son, tal vez, la mejor expresión de los procesos de cambio en las generaciones políticas. Esto permite analizar la reconfiguración permanente del actor juvenil como protagonista del escenario político (en sentido amplio), a la vez que vislumbra un horizonte abierto respecto de las diversas modalidades de ser joven en la política de la Argentina por venir (Vazquez y Vommaro, 2008, p. 519-520).

Este contexto fortaleció la idea de “ir por el Estado”, ocupar posiciones y construir desde allí. Además de crecer el número de partidos políticos que se presentaron a elecciones, se expandieron los sectores juveniles de éstos. Podemos afirmar que lo que se vivió con el kirchnerismo no fue el regreso a la política, sino la vuelta a reconocer lo institucional como lo posible y un importante crecimiento de sectores jóvenes en organizaciones políticas. Este contexto fortaleció la militancia de los estudiantes, sin que signifique una homogénea forma de participación, ni que lo hayan hecho en un mismo sentido ideológico. Lo notable es que existió un “volver a mirar” al Estado y a los espacios institucionales como lugares viables para plasmar sus experiencias políticas.

Volviendo a los CDEs y a las experiencias políticas en la escuela, Núñez (2013) nos alerta que las formas participativas de los jóvenes escapan al análisis que se restringe a la dicotomía entre formas normales o alternativas de prácticas políticas, o formas viejas o nuevas de hacer política. Existen plurales experiencias políticas que pueden distanciarse de las tradicionales formas de participación.

Actualmente, el CDE es parte de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2000), es parte constitutiva del conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la tarea cotidiana de la institución educativa. Podemos afirmar que constituyen el formato de la escuela media que

se armó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que dicha construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina hasta la actualidad (Southwell, 2011, p. 36).

Es así que el Centro forma parte de la estructura escolar, cuenta con historia, trayectoria y, también puede pensarse que se posicionó como la forma misma de participación política estudiantil. Núñez afirma: “Para decirlo de manera más concreta: el centro de estudiantes es la forma en la cual los estudiantes “deben” participar en la escuela secundaria” (Núñez, 2013, p. 120).

La resolución 4900/05 mantiene esa manera de organización tradicional del CDE y aprueba un modelo de estatuto en toda la provincia. Luego, la 4288/11 amplió el espectro y aprueba diversas formas organizativas, siempre y cuando existan al menos tres referentes como representantes del mismo. Cabe señalar que la Ley de Centros de Estudiantes provincial, 14581/13, retoma las formas organizativas tradicionales, estableciendo que los órganos del CDE son la Asamblea General, el Cuerpo de Delegados, y la Comisión Directiva³⁸.

Ahora bien, si observamos el caso del CDE del Normal 3, durante el período abordado, la forma organizativa que optaron fue aquella conocida como la tradicional. Esto se evidenció en que impulsaban acciones como la conformación de cuerpos de delegados y la promoción de otros CDEs en la región, como también en el hecho que en las disputas entre listas, se debatía en torno a proyectos y candidatos a cargos institucionales tradicionales, como presidente, vicepresidente, entre otros.

Creemos relevante señalar que la organización bajo este formato, en palabras de los estudiantes, no era percibida como aquello que el Estado establecía y había que cumplir, sino como elegida de manera consciente. De este modo lo expresaba uno de los integrantes, que estaba dentro de la línea política de izquierda:

La resolución, que no era de forma ingenua, era que el Estado establecía cómo los centros de estudiantes se tenían que organizar, me parece incorrecto. Los centros de estudiantes son las organizaciones de los estudiantes y, en ese sentido, el Estado, las autoridades y los propios docentes no deberían tener injerencia sobre ellas, porque son organizaciones independientes, de los estudiantes para que el estudiantado propio pueda decidir, es decir, es su gremio. (...) Nosotros hicimos las elecciones por nuestra cuenta, decidíamos nosotros, una vez en mayo y la otra en junio, porque veíamos que si estábamos discutiendo con el Estado que tiene que venir a arreglar la escuela, o estábamos esperando las netbooks, ¿cómo íbamos a llegar a síntesis con ellos para acordar el funcionamiento del centro de estudiantes, si es as ellos quién tenemos que reclamar? (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

³⁸ Ley provincial N° 14581, 2013, artículo 8..

Desde una postura gremial e independiente, optaron por una forma de organización vinculada a las formas institucionales de participación. No sólo optaron por organizar una lista con candidatos y presentarse a elecciones, siguiendo el estatuto, sino que luego promovieron la organización de CDEs en otras escuelas siguiendo el mismo formato.

Luego de haber transitado años en los que se marcaba la falta de interés o la apatía de los jóvenes, y tras la crisis de las formas tradicionales organizativas a fines de los años noventa, parecía que las nuevas formas de lo político excedían necesariamente lo tradicional. Núñez señalaba que “lo institucional es una forma más de participar, pero en los jóvenes pierde la centralidad que tiene para el adulto” (Núñez, 2013, p.114).

Sin embargo, el Estado siguió en disputa (Saintout, 2010), y se vivió durante el kirchnerismo una vuelta a uno fuerte, a la ampliación de derechos garantizados por éste y, con ello, un fortalecimiento de las organizaciones sociales, gremiales y políticas. En este marco, los secundarios también vieron acrecentar la cantidad de Centros por escuela y, no necesariamente eligieron formas distintas a las institucionales-tradicionales.

Finalmente, resulta interesante señalar que los entrevistados del Normal 3, continuaron en su totalidad con una trayectoria política y eligieron recorrer caminos institucionales en el campo de la política. Ana fue presidenta del Centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP) y es actualmente militante de Quebracho, Juan es miembro de una organización política que respalda candidatos a intendentes y concejales en la ciudad de La Plata, Mariano fue presidente del CDE de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP) y a su vez milita en el Partido Obrero, Manuel es militante del Partido Obrero y Laura es militante de Libres del Sur. Todos participan en la actualidad en organizaciones políticas que se presentan a elecciones y pretenden ocupar cargos institucionales. En el caso de Manuel, desde una pertenencia a la izquierda, afirmaba que

“Yo milito en el Partido Obrero...a mi me encantaría que la conducción de este gobierno la efectuara el Frente de Izquierda (....) Por eso yo considero que hacer política del Estado, y sí más vale, porque hay diputados de izquierda que presentan leyes como hace poco la Ley de Boleto Universitario, y para los docentes, en ese sentido sí lo avalo y creo que se puede (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Mientras que Juan desde una pertenencia kirchnerista,

“Yo lo veía al Estado como una herramienta de transformación, como un motor de todo lo que se pudiera llegar a hacer, sobre todo en esa época lo veía mejor que hoy. El Estado era la única manera de realizar cosas, pero mis compañeros no lo veían así. Muy pocos compañeros comprometidos, sin militancia activa (...) Yo he tenido discusiones y mil peleas con los profesores, me peleaba mal, me paraba y les levantaba la voz, no me dejaba bastardear... pero decían que eran todos los funcionarios eran todos corruptos o chorros.... Y un discurso contra la política, de que la política era mala, que son todos chorros....” (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

Más allá de las posturas ideológico-políticas, ninguno de los entrevistados consideró que la forma de transformar la realidad social o de mejorar las condiciones de vida podía lograrse por fuera del Estado. Como explica Restrepo “la lucha política es el campo de la construcción de un orden deseado, de sus principios, reglas, orientaciones y actores. El Estado fue el principal referente de esta pugna política y es todavía un referente importante en la lucha por la construcción de las principales variables del orden social” (Restrepo, 2003, p.13). De alguna manera, las experiencias políticas interpelan al Estado. La militancia por el mismo ha vuelto a ser común entre estos jóvenes, quizás por su experiencia de participación en el Centro, quizás por el contexto socio-político en el que crecieron, o nos atrevemos a sugerir que fue por el entrecruzamiento de ambos factores.

d. El 16 de septiembre: movilización y gesta de las organizaciones de segundo grado³⁹

El 16 de septiembre es una fecha que hace a la identidad del movimiento estudiantil secundario. Durante la gestión del kirchnerismo, aquella fecha fue tomada y reconocida por el Estado. En un primer momento, en 2006 fue declarado, a través de un decreto, “Día de la Juventud”, con el objetivo de conmemorar la denominada Noche de los Lápices en La Plata durante la última dictadura cívico-militar⁴⁰. Luego, en la provincia de Buenos Aires la Ley N° 12.030, lo instituyó dentro del calendario escolar

³⁹ Siguiendo a Batallán y otros (2009, p. 52) “En la Argentina, los centros de estudiantes como forma de organización de segundo grado de los estudiantes secundarios, son tributarios de una tradición asociativa protagonizada por estudiantes universitarios desde mediados del siglo XIX. En los comienzos del siglo pasado, los alumnos asistentes a colegios nacionales fueron los primeros en darse este modo de organización, experiencia que se multiplicaría en otras modalidades del nivel medio público a partir de la reforma universitaria de 1918. Su continuidad estuvo sujeta a los avatares políticos del país, siendo prohibidos por distintos gobiernos militares y civiles”.

⁴⁰ En 2014 se convertirá en la Ley Nacional N° 27.002.

como “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”, con el objeto de promover que la comunidad educativa realice actividades de reflexión y trabajo alusivas a los hechos sucedidos, con el fin último de remarcar la importancia de los valores democráticos y de los Derechos Humanos, en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales. La DPESec realizó secuencias didácticas orientativas para las escuelas, brindando posibles actividades (DGCyE, 2012). Finalmente, la resolución 4288/11 establece que las elecciones estudiantiles deben realizarse en la semana del 16 de septiembre en toda la provincia, hecho que vuelve a reivindicar la fecha.

Estas, son algunas de las medidas tomadas por los gobiernos nacional y provincial, para el reconocimiento de la militancia y participación política de los estudiantes secundarios. Ahora bien, desde la mirada de estos jóvenes, el 16 de septiembre es una fecha que los convoca a movilizarse en la ciudad de La Plata. Asimismo, dos de los secuestrados en aquella noche, como hemos señalado, eran estudiantes del Normal 3⁴¹, y un total de diez ex alumnos de la institución fueron detenidos-desaparecidos durante la última dictadura cívico-militar⁴². El Normal 3 se encuentra profundamente atravesado por la lucha por los DDHH, ésta ha sido una bandera que año a año quiénes formaron parte del Centro, han enarbolado.

Los DDHH constituyen parte de la identificación de quiénes constituyen el CDE y remite a la trayectoria de otras generaciones que han sido parte del mismo. Como explica Southwell (2015), con momentos de auge y de decaimiento, los Centros se fueron sedimentando y permitieron a los jóvenes inscribir sus narrativas en “una instancia preexistente y proveedora tanto de pertenencia a una comunidad más amplia como de lazos con generaciones precedentes; aspectos ambos útiles para la construcción de las identificaciones políticas en la escuela” (Southwell et al, 2015, p. 326).

Esta historia se ha ido transmitiendo entre generaciones y ellos se consideran parte de la misma. Esa historicidad se manifiesta en palabras de los estudiantes que se sienten

⁴¹ Daniel Racero y Horacio Úngaro fueron secuestrados en la noche del 16 de septiembre de 1976 (El Día, 15 de septiembre de 2008).

⁴² Se trató de: Carlos Alaye, Jorge Daroqui, Gastón Dillon, Roberto Fueyo, Inés Ortega, Isidro Peña, Jesús Peña, Julio Pozzo, Daniel Racero y Horacio Úngaro. (El Día, 15 de septiembre de 2008).

“herederos” de aquellos que en otros momentos participaron en política y lucharon por una sociedad más justa. Uno de los entrevistados reconocía esa memoria común:

En el secundario generalmente llevas una cuestión más mística, como cosas de recordar la Noche de los Lápices, cosas que te llenan el corazón, de decir que gente de tu misma edad reclamó por tantas cosas y consiguió esto ... y con eso motivás a los estudiantes, o lleva a un enamoramiento más rápido...En el secundario si sabés motivar a los pibes lo más probable es que se enamoren...Por ahí no terminen militando en un partido, pero por lo menos adentro del colegio van a hacer cosas (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Decimos, que formaron parte de esa trama simbólica que los identificó con las juventudes que han construido política desde su condición de estudiantes secundarios en distintos momentos de la historia y le dieron continuidad, resignificando ese relato y, por tanto, haciéndoselo propio.

Un elemento de importancia del contexto histórico es que, entre 2008 y 2015, la tradicional movilización por La Noche de los Lápices se encontró dividida. Por un lado, movilizaban los Centros, agrupaciones estudiantiles y políticas que adherían al kirchnerismo. Por otro lado, lo hacían los opositores al gobierno. El kirchnerismo-antikirchnerismo atravesó también al movimiento estudiantil secundario y, como producto, coexistieron dos “marchas” en la ciudad de La Plata en conmemoración del 16 de septiembre de 1976.

La organización previa a la movilización, fue un hecho clave en el año 2010 para los estudiantes del CDE del Normal 3, pues fue allí que pudieron articular con otros representantes estudiantiles. En el relato de quiénes estuvieron a cargo de la conducción del Centro en el año 2010, emerge como un hecho de importancia, para la trayectoria política del mismo y la personal, la posibilidad de haber conformado una organización de segundo grado⁴³. Ana describe la magnitud e importancia que representó esa experiencia:

Ese mismo año [2010], en paralelo con la marcha de la Noche de los Lápices empezamos a pensar la formación de algo más regional. Y como estaba la UES, que era kirchnerista y que era mala palabra más o menos, armamos la CUES. Durante el 2010

⁴³ Se llama organizaciones de segundo grado a aquellas que nuclean a varias de similares características, en el movimiento estudiantil suelen llamarse coordinadoras regionales.

en el trayecto previo a septiembre, nos íbamos antes de la escuela, los días que salíamos temprano o faltábamos, y nos íbamos a recorrer escuela por escuela. Fuimos a ver todas las escuelas de La Plata, y si tenían centro pedíamos hablar con el centro de estudiantes y sino pedíamos hablar con algún delegado, o algún pibe que le interesara... Obviamente que a los directivos no les gustaba mucho, había escuelas que nos recibían re mal. Luego hicimos una primera reunión (Ana, La Plata, enero de 2018).

Ahora bien, ¿qué los impulsó a coordinar con otros CDEs o promover la formación de éstos en demás escuelas de la ciudad? Podemos hacer referencia al contexto, ya que en el mismo año en la Ciudad de Buenos Aires se vivió el “estudiantazo”, una toma de más de treinta escuelas secundarias en las que realizaron reclamos de mejoras de infraestructura y presupuesto destinado al sistema educativo de Ciudad de Buenos Aires (CABA). Este hecho demostraba un momento en el que el conflicto y el plan de lucha en manos de los estudiantes secundarios alcanzaron la opinión pública, otorgándole protagonismo en tanto actores políticos-gremiales. Asimismo, los CDEs de CABA conformaban la CUES (Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios), que nació en el año 2008 tras la disolución en 2006 de la CES (Coordinadora de Estudiantes Secundarios) (Enrique, 2010). Esta realidad seguramente influyó en la perspectiva política de los estudiantes de la escuela de La Plata. Si bien el Centro podía haber focalizado en los problemas puntuales que aquejaban a su escuela, definieron como una de las primeras acciones realizar visitas a otras escuelas para establecer diálogo con otros o ayudar a la organización en aquellas escuelas en donde no había. De esta forma, se fue gestando la CUES en La Plata, tarea que no fue sencilla, ya que como toda organización gremial de segundo grado existe heterogeneidad en su interior. El mapa de las organizaciones de estudiantes secundarios en la ciudad de La Plata en aquél momento se encontraba atravesado por la lectura que se realizaba respecto del gobierno nacional. Existía la UES (Unión de Estudiantes Secundarios) que era más bien una agrupación estudiantil regional kirchnerista. Por otro lado, unos años antes había funcionado el MES (Movimiento de Estudiantes Secundarios) y la CES (Coordinadora de Estudiantes Secundarios) conocida por la lucha por el boleto estudiantil secundario en la provincia de Buenos Aires en 2002. Ambas organizaciones no se consideraban kirchneristas, pero con el tiempo se diluyeron. Desde el CDE del Normal 3, en el año 2010 impulsaron la organización de una Coordinadora Regional a la que, como señalamos, llamaron CUES, tal como se denominaba en CABA. Esta, se presentaba como la alternativa a la UES.

Podemos detenernos y señalar cierta peculiaridad. Por un lado, observamos la política diseñada e implementada por la DGCyE para la promoción de la organización de Centros. Como sabemos, esta política buscó ser luego implementada a través de comunicaciones y encuentros con directivos e inspectores de nivel⁴⁴. Por otro lado, en el caso del Normal 3 en 2010, los estudiantes que se consideraban opositores al gobierno eran también quiénes buscaban promover la conformación de centros en otras escuelas secundarias, y luego junto a éstos organizaron la CUES en la ciudad. Los alumnos se encontraron con cierta resistencia por parte de algunos actores al momento de promover la organización estudiantil institucionalizada, sobre todo por parte de quiénes eran sus interlocutores inmediatos: los directivos.

Según los entrevistados la primera reunión de la CUES se convocó para organizar la movilización en conmemoración de La Noche de los Lápices. No fue fácil porque existían distintas posturas en torno a las consignas de la movilización. Por un lado, estaban quiénes consideraban que éstas debían contener demandas actuales y críticas al gobierno de turno, entre ellos la conducción del CDE del Normal 3; por otro lado, existían quiénes opinaban que no debía tener como fin político “golpear” al gobierno, pues eran simpatizantes o adherían al mismo, por lo que esperaban que la propuesta sea un poco más conmemorativa y que reivindicara la militancia de los estudiantes desaparecidos durante la dictadura iniciada en 1976. Mariano, desde su pertenencia al PO, daba cuenta de estas pugnas:

Cuando hicimos la primera reunión de la CUES vinieron como 15 centros de estudiantes, y había un bloque que era k.... La primera reunión fue grande, y estábamos preparando la movilización del 16 de septiembre. Nosotros planteábamos que veíamos que en ese momento también había represión y faltaba presupuesto para la educación, entonces nosotros le dábamos un contenido al 16 de septiembre de actualidad y de crítica. Había todo un bloque de colegios que se terminaron yendo de esa reunión y que vinieron a decir que para ellos el 16 de septiembre era conmemorativo y que había que decir que Abuelas y Madres de Plaza de Mayo debían ser reivindicadas. Pero nosotros, si bien no lo negábamos, creíamos que el eje de la movilización tenía que ser retomar la bandera de lucha de los estudiantes desaparecidos y traerlos a la actualidad, es decir, plantear cuáles eran los problemas por los que lucharían ellos hoy... lo que hoy nosotros reclamamos (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

⁴⁴ Es común escuchar entre docentes y estudiantes del sistema educativo público explicar que las políticas diseñadas se “bajan”.

Las diferencias, como lo narra el entrevistado, alejaron a los representantes afines al gobierno de la naciente Coordinadora, quedando compuesta entonces por los que poseían similares lecturas políticas de la coyuntura⁴⁵.

Este debate no era exclusivo del movimiento estudiantil secundario, sino que en la ciudad de La Plata las diversas organizaciones políticas y de DDHH sostuvieron dos movilizaciones paralelas para dicha fecha⁴⁶. Por un lado, aquella convocada por la Multisectorial La Plata, Berisso y Ensenada⁴⁷, de definido carácter opositor al kirchnerismo. Por otro lado, aquella organizada por organismos y agrupaciones alineadas al gobierno. Esta división se mantuvo durante todos los años del período que abordamos, ya que el análisis que se realizaba respecto de la situación social llevaba a definir distintas posturas políticas y, por ende, consignas por las cuáles movilizar.

Así lo explican los integrantes de la CUES en el diario de La Izquierda (2015):

Como todos los años, en La Plata se realizan dos movilizaciones por esta causa, pero con distinto contenido político. Una es coordinada y organizada por la Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES) y otra por la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). La UES es una organización que se identifica como kirchnerista, que pretende nada más movilizar “pasivamente” para reivindicar a los estudiantes desaparecidos, sin hacer mención a la impunidad de hoy. Por el contrario la CUES, una coordinadora independiente del gobierno y de cualquier partido de la oposición tradicional, integrada por militantes de izquierda y estudiantes independientes, plantea que el 16 de septiembre no es una fecha para conmemorar pasivamente. (...) la CUES sale cada año a las calles a denunciar la impunidad que se perpetúa hasta el día de hoy (Orellana, 2015).

Se vuelve evidente, en este recorrido, que no es viable analizar las experiencias políticas del CDE por fuera del campo político en el que se mueven. La movilización, que parece haber sido un hito fundacional para el impulso de la CUES, estableció, a su vez, articulaciones con organizaciones no estudiantiles. Esto seguramente ocurrió

⁴⁵ Participaba algún centro vinculado al Partido de los Trabajadores Socialistas (PTS), otros al Partido Obrero (PO) y muchos independientes.

⁴⁶ Cabe señalar que en la movilización del 16 de septiembre participan CDEs secundarios, CDEs universitarios y de nivel superior, agrupaciones estudiantiles, organizaciones políticas, organismos de Derechos Humanos, entre otros.

⁴⁷ Formada por organismos de DDHH independientes del gobierno, organizaciones gremiales, estudiantiles, sociales, de género y partidos políticos que se organizaron a partir del repudio al golpe de estado de 1976 y se consolidó con las movilizaciones en repudio a la desaparición forzada de Jorge Julio López durante el gobierno de Felipe Solá en la provincia de Buenos Aires.

también con la UES y otras organizaciones políticas. Respecto al caso del Normal 3, sostenemos que quiénes asumieron la conducción en 2010 tenían una mirada con un horizonte de carácter político.⁴⁸ Retomando a Gramsci (2008) la organización estudiantil articula con otras organizaciones, por lo que nos encontramos hablando de otro momento, de uno estrictamente política, en la que se superan los límites de lo corporativo. Mariano, en tal sentido, nos advierte:

Nos interesaba generar unidad con los docentes, estar en sintonía con los reclamos. Si había una movilización por salario participamos en defensa de la educación pública, porque entendíamos que quiénes iban a defender la educación pública era quiénes todos los días la utilizaban, tanto los estudiantes como los docentes que la ejercen... (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Aquí observamos un fuerte posicionamiento y lectura política del gobierno kirchnerista. Su identificación parecía saltar de lo estudiantil a lo político partidario, y logró conducir en este sentido al CDE en casi su totalidad, o al menos en gran parte. Esto no sucedió sin costos, puesto que el pasaje de lo corporativo-gremial a lo político impactó en algunos estudiantes que decidieron no participar más del CDE. Sin embargo, como sabemos la conducción rota año a año y, tiempo después, tuvo una composición más heterogénea a su interior.

e. Reclamos y repertorios de acción

La primera respuesta que encontramos sobre los reclamos que formulaban a las autoridades ha sido en todos los casos los *problemas de infraestructura*. Las malas condiciones edilicias, la falta de baños en buen estado, fueron mencionadas una y otra vez en los relatos de los alumnos.

Si bien, en los enunciados de algunos de los entrevistados, las posturas de carácter ideológico-políticas, como pronunciarse en contra del pago de la deuda externa o ciertas luchas por los DHHH (las manifestaciones por la aparición con vida de Julio López, por ejemplo) suelen estar presentes, el elemento primario que posibilitó la

⁴⁸ Si bien la trayectoria individual de los integrantes del centro de estudiante no es objeto de esta investigación, es necesario señalar que el presidente es hijo de una dirigente gremial docente en La Plata.

organización y la afluencia de mayor cantidad de estudiantes ha sido el reclamo por mejoras edilicias de la escuela. Luego, algunos referentes del centro, se propusieron la tarea de ir tejiendo estas necesidades con lecturas en torno a proyectos políticos más amplios.

Es posible detectar en los comentarios de los estudiantes una variedad de posturas acerca de lo que “debería” reclamar o hacer el centro de estudiantes. Como vimos, algunos proponían actividades vinculadas con lo estudiantil (buffet, fotocopidora) y otros incluían consignas amplias incluyendo el no pago de la deuda externa por ejemplo. Retomando el debate planteado por Batallán y otros (2009) acerca de las controversias en torno a los intereses que los CDE representan, existe una construcción simbólica que delimita el “adentro” y el “afuera” del ámbito escolar. Pareciera que, si bien la tensión se manifiesta entre lo gremial estudiantil (el “adentro”) y las posturas políticas-ideológicas acerca del gobierno por ejemplo (el “afuera”), en el caso de estudio triunfó una tercera postura, un “equilibrio entre el adentro y el afuera”, siguiendo a los autores. El Centro pudo articular demandas estudiantiles específicas, con reclamos más amplios y de carácter estrictamente político. En este punto, la demanda por la mejora de las condiciones edilicias solía ser vinculado con la defensa de la educación pública y su concepción como derecho social, así como también con una tradición de lucha por los derechos humanos.

La historia de la educación argentina y, sobre todo la del nivel secundario con las escuelas normales, da cuenta de una gran importancia fundacional otorgada a los edificios destinados a la educación. Siguiendo a Enrique (2010):

En el ámbito escolar la cuestión edilicia ha sido uno de los temas claves de la política educativa y, aunque con oscilaciones, la inversión estatal en infraestructura logró durante largo tiempo garantizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. De hecho, el valor prioritario otorgado a la infraestructura marcó la impronta del sistema educativo argentino que se destacó, en relación con el resto de los países de América Latina, por sus edificios “monumentales” cubiertos de ornamentos y molduras, emblemas del “progreso” y la “modernización” de la Nación (Enrique, 2010, p. 5).

Este eje de reclamo histórico, no es visto por los sujetos como un detalle, sino como la base necesaria para garantizar el acceso a la educación. En algunos testimonios señalan cierta contradicción entre la elaboración de nuevos diseños curriculares, con los cuáles coincidían, sin garantizar la mejora de condiciones “estructurales”, como el

buen funcionamiento de los baños y contar con calefacción en invierno. Mariano, sostenía en esta dirección que:

Lo curricular tiene la complejidad de todo lo que está por detrás...porque en la escuela hay un montón de cosas, hay que ver cómo llega el estudiante y cómo se enfrenta a esa clase. Es decir, puede estar bien pensado lo de la materia y los contenidos, pero el estudiante tiene que atravesar un montón de cosas todos los días que dificultan el aprendizaje. Pienso en las condiciones económicas, lo más estructural....Por ahí si te cagas de frío en la escuela no vas a aprender bien (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Ahora bien, reflexionando sobre las afirmaciones del entrevistado, las condiciones materiales son centrales para un buen proceso formativo, así como el propio desarrollo de las materias de formación ciudadana puede haber “alimentado” o acompañado a los estudiantes en la problematización de ciertas condiciones estructurales. En otras palabras, no es lo mismo quejarse por los problemas de infraestructura cuando no se encuentra contemplado como derecho, que hacerlo en el marco de una educación secundaria obligatoria que se pretende universalizar y en la que la formación para el ejercicio de la ciudadanía es un eje fundamental. Como señalamos, los estudiantes contaban con el amparo de la ley y un marco normativo que legitimaba su accionar y sus demandas. La obligatoriedad de la educación secundaria fue trazada como horizonte, la ley legitimaba la puesta en movimiento de distintos sectores que exigían mayor presupuesto para la garantía de dicho derecho. En palabras de Claudia Bracchi, Directora Provincial de Educación Secundaria entre 2007-2015: “Dicha obligatoriedad como principio político, expresado en las leyes de educación nacional y provincial y a éstas como las herramientas jurídicas, posibilitarán alcanzar la meta social y educativa de la obligatoriedad del nivel” (Bracchi, 2014, p.11).

Además de los pedidos de mejoras de infraestructura, existieron reclamos de índole *pedagógica*. Estos fueron principalmente tres: las pruebas integradoras, el Régimen Académico, y la entrega de las netbooks del Programa Conectar Igualdad (PCI); que serán brevemente mencionados a continuación.

Uno de los primeros conflictos que tuvo relevancia pública fue el de las pruebas integradoras. En diciembre de 2005 la DGCyE decidió implementar una prueba integradora a fin de año sobre los conocimientos que habían adquirido durante todo el

ciclo lectivo⁴⁹. La decisión, fue resistida por los alumnos en la ciudad de La Plata, realizando “sentadas” y “tomas de escuelas”. Si bien el año en el que se toma esta medida no se encuentra en el período de nuestro estudio, el hecho impactó en los estudiantes que se encontraban transitando el ingreso a la educación secundaria y que años más tarde participarían del CDE. Este es el caso de Juan, que participaba en una agrupación kirchnerista:

Me acuerdo que se hizo una movida grande en contra de los exámenes integradores, acompañé en la marcha. Una vez se tomó la escuela (...) En un principio vos si habías aprobado los tres trimestres y si desaprobabas la prueba integradora te ibas a diciembre, entonces a los que venían mal los beneficiaba porque con el tercer trimestre y la prueba integradora podías levantar. Ahora los que venían bien, ahora tenían otra prueba más en diciembre, tenías que estudiarte todo el año, y era bastante complejo.... Yo creo que se entendía el reclamo de los estudiantes (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

En el año 2011 se constituye el Régimen Académico de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, a través de la resolución n° 587/11. La conformación de la escuela de seis años implicó constituir nueva normativa ya que la vigente estaba dividida para el Ciclo Básico y para el Ciclo Superior. Esto se sumaba a que el nivel ahora se enmarcaba en un nuevo paradigma de derechos y la normativa que lo regulaba se hallaba dispersa y fragmentada. Esta normativa introdujo varias novedades⁵⁰, pero lo que llevó a manifestaciones en rechazo fue particularmente lo propuesto bajo el nombre “Actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar” (Anexo 5, apartado V. Punto 10). Este punto pretendía eliminar las llamadas “horas libres”, estableciendo que en el caso de suceder alguna, se realizaran actividades que hayan sido previamente planificadas por docentes y directivos, pudiendo ser articuladas con el Proyecto Institucional de cada escuela o con los Acuerdos de Convivencia dónde se plantee el trabajo sobre temáticas de interés para la institución. A su vez, también se contemplaban para aquellas horas, propuestas de cine-debate y talleres literarios (La Nación, 16 de noviembre de 2010).

⁴⁹ “La Resolución CFCyE N° 233/05 estableció que en todas las provincias se implemente, en los últimos tres años de la escuela secundaria o Ciclo Polimodal, una “instancia final de evaluación integradora para Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales” (art. 1°), de carácter vinculante para la acreditación de asignaturas y la promoción de los estudiantes (art. 2°)” (Más Rocha, 2016, p.84).

⁵⁰ La comisión evaluadora adicional fue la que tuvo mayor impacto en la opinión pública, conocida como “la tercera oportunidad” en las mesas evaluadoras.

Ahora bien, ¿por qué esta medida generó conflicto y resistencia por parte de los CDE en La Plata, entre los cuales el Normal 3 se hallaba?

En principio, antes del Régimen Académico cuando algún docente se ausentaba, los estudiantes podían retirarse con anterioridad de la escuela o ingresar más tarde. Ahora, con la puesta en funcionamiento del Régimen Académico, debían quedarse en la escuela. El malestar se generaba porque “no hacían nada en las horas libres”, ya que pocos docentes planificaban estas actividades extras, entonces los directivos solicitaban a preceptores o bibliotecarios que se “ocupen” de los cursos, éstos a su vez protestaban porque tenía a cargo otras tareas y los dejaban en el aula sin actividad. Sabemos que las lógicas del sistema educativo no pueden modificarse de manera instantánea, y su transformación lleva tiempo, pues hablamos de cambios culturales.

Este conflicto, tuvo movilizaciones de estudiantes que querían modificar el Régimen Académico. En el año 2014 el CDE del Normal 3 participó en estas acciones en las que se movilaron a la DGCyE exigiendo arreglos edilicios y modificar el punto relativo a las “horas libres”. La lectura realizada por los estudiantes se centraba en la noción de que para aprovechar el tiempo y el espacio escolar, se debían garantizar arreglos edilicios para poder hacerlo de manera cómoda y segura.

En palabras de Manuel: “Si había que quedarse adentro del colegio queríamos que sea con horas de estudio y con algo para hacer... no quedarte por quedarte” (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

A pesar de las protestas, el Régimen Académico se mantuvo vigente y no sufrió modificaciones. Esto no quiere decir que las llamadas “horas libres” se hayan convertido en espacios de trabajo planificado u horas de estudio, ni que los estudiantes hayan dejado de solicitar ingresar más tarde o retirarse temprano cuando el docente se ausentara.

Finalmente, otro hecho de relevancia pública fue el reclamo por la entrega de las netbooks del PCI. Aquí podemos observar dos momentos. En un principio, la respuesta del CDE del 2010 fue problematizar la entrega, poniendo el eje en la contradicción entre recibir una netbook y al mismo tiempo no contar con baños en buen estado o

techos en buenas condiciones. Desde su mirada, la computadora era algo innecesario al compararla con la reparación de aspectos edilicios fundamentales.

El Programa se coordinaba a nivel nacional, entre el Ministerio de Educación Nacional y ANSES⁵¹, y la entrega de las computadoras se efectuaba de manera paulatina. En 2011 y 2012 notamos un giro en la actitud de los estudiantes, quiénes iniciaron acciones de reclamo por la entrega de las computadoras. Podemos pensar que, finalmente, se apropiaron de la política pública, que inicialmente fue diseñada e implementada desde el Estado y la percibieron ajena a sus necesidades, pero luego la tomaron como un derecho. Durante aquellos dos años, se movilizaron en reclamo por la entrega de las computadoras, en estas oportunidades se dirigían a la sede de ANSES, la encargada de la entrega. Como en otras manifestaciones por reclamos, en la puerta del edificio de la dependencia del Estado solicitaron ser atendidos por algún responsable del Programa, a quién formularon sus preocupaciones y demandas. En tal sentido, un alumno explicaba a la prensa lo acontecido ante el pedido:

Esto es algo muy abstracto, muy poco claro, nos vamos con la sensación de que nos dieron una respuesta para calmarnos en vez de una verdadera explicación sobre qué está pasando con las netbooks", dijo, al concluir el encuentro, el presidente del centro de estudiantes del Normal 3, Tomás tras la protesta del viernes (El Día, 29 de agosto de 2011).

En la movilización de 2012 los estudiantes se organizaron y volvieron a marchar hacia ANSES agrupados en la CUES⁵². En esta oportunidad llevaron carteles en los que se leía "¿las netbooks no eran para todos? ¿Y la igualdad para cuándo?" (Indymedia, 7 de mayo de 2012).

Parece evidente que el PCI despertó contradicciones, una política de Estado que pretendió generar inclusión digital y que tuvo como respuesta algunas resistencias pero también aceptación. Este se convirtió rápidamente en un derecho y los Centros de escuelas secundarias públicas lo incluyeron en sus consignas y reclamos. Si bien se sabía que la entrega no se realizaba en todas las escuelas al mismo tiempo, se presionaba como espacio representativo estudiantil para que aceleren los plazos de entrega.

⁵¹ Administración Nacional de la Seguridad Social.

⁵² Participaron estudiantes del Normal 1, Normal 3, Liceo y ESB n° 10.

Cabe señalar que las computadoras abrieron la puerta a otras necesidades de carácter edilicias, como contar con internet, tener enchufes en las aulas, que los docentes incorporen su uso en las clases y personal que se encargue del desbloqueo y reparación de las mismas, de ser necesario. Si bien esto se encontraba previsto en la propuesta del PCI, los tiempos de implementación no fueron inmediatos⁵³.

Indagando acerca de la metodología de acción desenvuelta por el Centro, nos encontramos que cuando se tenía la necesidad de tomar la voz y formular alguna demanda a las autoridades, se hacía uso de una variedad de acciones. En el Normal 3 la metodología para formular reclamos tenía dos momentos. Primero, ante una problemática los estudiantes solicitaban hablar con la Directora, quién los atendía e intentaba canalizar sus preocupaciones. Sin embargo, sucedía que las demandas parecían exceder los alcances del equipo directivo, puesto que la falta de baños, por ejemplo, implicaba un tema presupuestario dependiente de la DGCyE. Allí, aparecía el segundo momento, cuando organizaban acciones que pudieran tener impacto en lo público: cortar la calle, realizar una sentada en la puerta de la escuela, o movilizar junto a otros CDEs hasta la sede del “Ministerio de educación”. La clave, según los testimonios, era tener cobertura mediática de modo tal de ser escuchados por las autoridades de la DGCyE.

Las acciones con impacto en lo público eran aquellas que se ponían de manifiesto en la calle y daban cuenta de que las problemáticas de la escuela no encontraban resolución en su interior. Era necesaria la intervención de funcionarios de la gestión provincial para que los alumnos sintieran que su participación generaba algún impacto en lo institucional.

Entre los estudiantes y la DGCyE existía diálogo e interacción. No encontramos un Estado ausente y cerrado que no interactuaba con los Centros en general y el del Normal 3, en particular, sino que parecía existir una trayectoria de comunicación pero burocratizada e inoperante. Los alumnos sabían e identificaban que cada problemática que los atravesaba dependía de alguna dirección institucional distinta. A modo de ejemplo, los problemas de Infraestructura los trataba la Dirección Provincial de

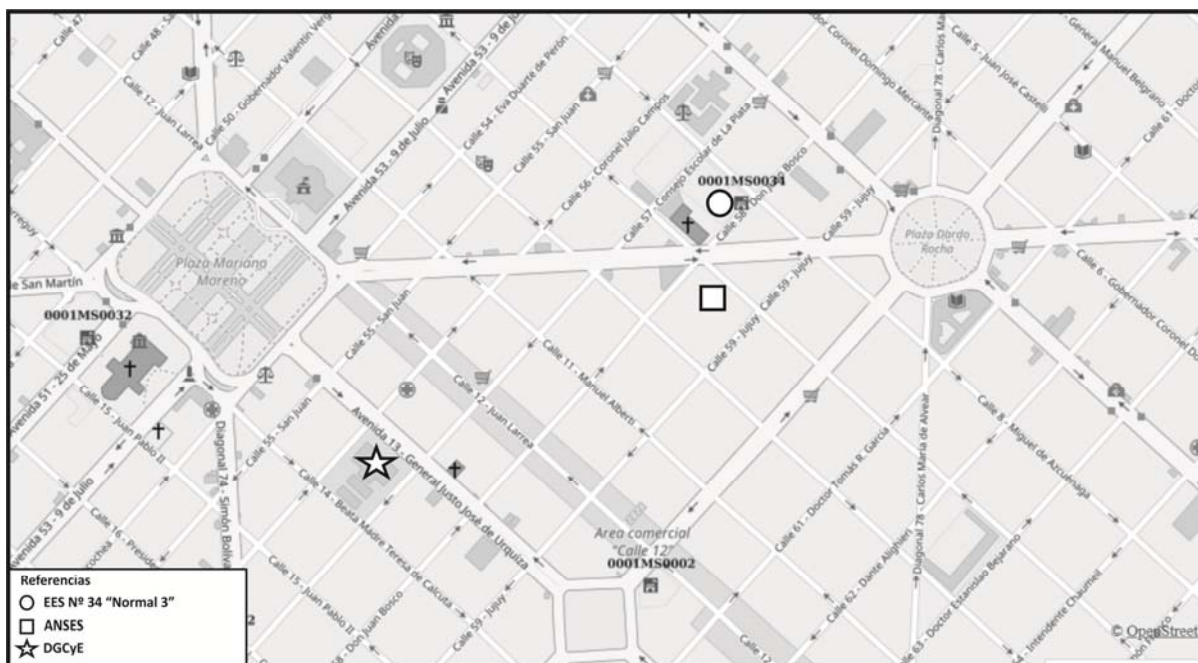
⁵³ Para mayores referencias ver Benítez Larghi S., Lemus M. y Welschinger Lascano, N. (2014).

Infraestructura, los problemas relativos al Programa Conectar Igualdad la ANSES, los insumos eran tarea del Consejo Escolar y, los problemas de convivencia en la escuela, los trabajaba el inspector de nivel o distrital. Con la participación estudiantil fueron conociendo el organigrama de la DGCyE, pero no encontraban siempre respuestas a sus reclamos. Sin embargo, parece que las movilizaciones a “calle 13”, donde se ubica la DGCyE, han sido las que mejor resultados han brindado. Laura, que pertenecía a Libres del Sur, narraba las instancias que seguían en sus pedidos.

Primero teníamos dialogo con la directora, para ver qué era lo que estaba pasando...primero investigábamos acerca de la problemática y después veíamos qué medidas podíamos llevar a cabo. Ya sea discutiendo en una reunión, viendo cómo resolverlo, o tomando tal medida, haciendo tal actividad. Siempre primero íbamos al diálogo, pero una vez que se nos cortaba ese diálogo había que tomar una medida de fuerza (Laura, La Plata, marzo de 2016).

Las medidas de fuerza fueron dos en este período: sentada y movilización. La “toma de escuela” no aparece en el relato de los entrevistados como una medida utilizada o frecuente, quizás porque no les fue necesario llegar a esa instancia para obtener respuestas a sus reclamos. Cabe señalar que, en esos años, la práctica de “tomas de escuela” era uno de los repertorios por excelencia de los estudiantes en CABA (Núñez, 2013). Una posible explicación puede ser el hecho de que, como hemos subrayado previamente, en la misma ciudad se encuentra inserto el Nivel Central de la DGCyE, por lo que se contaba –y cuenta- con la presencia cercana de los responsables de la política educativa de las instituciones en las que se encontraban estudiando y militando, y que éstos rápidamente “desactivaban” el conflicto. Esto hace que, muchas veces, las problemáticas que emergían en la escuela cobraran rápidamente una dimensión provincial. Es decir, en otros distritos de la provincia los conflictos solían dirimirse a escala local, a través de la intervención de autoridades locales (Inspectores Distritales o Regionales por ejemplo). En La Plata, este sujeto, lograba alcanzar a las autoridades locales y las provinciales. Este parece ser el caso del Normal 3 que, a su vez se encontraba localizado en pleno centro de la ciudad y a pocas cuadras de la DGCyE. Muchas veces el conflicto se resolvía por proximidad y debido a la alta visualización que lograban.

En el siguiente mapa se puede observar que la escuela se encuentra localizada a cinco cuadras de la sede central de la DGCyE (situada en calle 13) y tan solo una cuadra de la sede de la ANSES, dónde efectuaron reclamos por las netbooks.



Una entrevistada, da cuenta de la metodología de acción en las movilizaciones:

Al ministerio fuimos en el 2011, en mi último año en la escuela, ahí fuimos por el tema edilicio pero era una cuestión más regional, eran varios Colegios en condiciones malas, recuerdo que había un colegio que tenía las paredes electrificadas. Movilizamos como CUES. En las movilizaciones se marchaba al ministerio, y la metodología era ir y entregar un petitorio. El PO se maneja medio así, ahora no acuerdo mucho con esa forma (Ana, La Plata, enero de 2018).

Por su parte, Mariano, al igual que Ana, demostraba la “cotidianidad” del trato con las autoridades:

Con Nelson [inspector] tuvimos muchas reuniones. Entrábamos una delegación, entraban representantes de todos los centros de estudiantes que estaban, entraban 1 o 2 representantes. Algunas veces manteníamos una concentración en la puerta hasta que nos daban lo que reclamábamos (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Resulta interesante señalar que, se llevaban a cabo otro tipo de actividades, aquellas vinculadas a la recreación, a la cultura y para recaudar ingresos para futuras acciones. Estas eran: torneos de truco y de fútbol, recitales y festivales. También, se realizaron radios abiertas en las que pasaban música y a la vez se convocaba a otras actividades y

movilizaciones. En estas actividades los estudiantes afirman haber “sumado” a otros compañeros a participar en reuniones y manifestaciones.

Finalmente, el hecho de pasar por los cursos difundiendo actividades, reuniones e información en general, resultaba ser fundamental para la comunicación y convocatoria de los representados. En general, los docentes les permitían pasar por los salones, lo cual evidenciaba la notable existencia de una tradición del Centro en la cultura escolar⁵⁴. De esta forma, se garantizaban una forma de difusión de sus propuestas y acciones de carácter masiva y legitimada por la institución escolar.

f. Tensiones entre lo formal y lo real

La política diseñada por la DPESec se centró, como hemos explicado, en tres grandes líneas. Por un lado, la política curricular destinada a la formación ciudadana. Por otro lado, la promoción del gobierno democrático en la escuela a través de la organización de CDEs, y las políticas de convivencia en la escuela secundaria.

Analizando la mirada de quiénes participaron de la instancia organizativa en aquel período, observamos que, si bien los estudiantes conocían estas definiciones, no aparecieron en sus relatos, ni hicieron referencia a las mismas de forma espontánea. Cuando se les formuló preguntas acerca de sus opiniones sobre las políticas de la DGCyE en torno al curriculum, la convivencia y la promoción de CDEs, nos encontramos con similares respuestas en todos entrevistados. A continuación presentaremos algunas de ellas.

Durante el período de estudio se llevó adelante la conformación de escuelas de 6 años, fusionando ex Polimodales y ex Escuelas Secundarias Básicas (Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993), y dando lugar a las Escuelas Secundarias de 6 años y obligatorias (Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007). Esto se ha ido produciendo

⁵⁴ Los estudiantes antes de entrar a un aula a hablar con los estudiantes solicitan permiso a los docentes, quiénes pueden optar por dejarlos pasar o no. Si bien en el aula la autoridad reside en el profesor, en este caso los representantes del CDE no encontraban mayores resistencias para poder conversar (brevemente) con sus compañeros.

de manera paulatina desde el año 2008 hasta 2013, cuando se cumplen los seis años de transito por la escuela secundaria para la cohorte que inició sus estudios.

Los entrevistados fueron estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en el período 2008-2015, selección que nos permitió tomar un total de tres cohortes completas a medida que se fue conformando la escuela secundaria de seis años. Los alumnos que ingresaron en 2008 cursaron tres años del ciclo básico y tres años del Polimodal (momento en el que convivían ambos sistemas), egresando en 2013. Quiénes ingresaron en 2009, cursaron el ciclo básico, el 4to año perteneciente al Ciclo Superior de la escuela secundaria nueva y los dos años restantes del Polimodal, egresando en 2014. Finalmente, quiénes ingresaron en 2010, realizaron el ciclo básico, 4to y 5to años de la escuela secundaria de seis años, y el último año del Polimodal, egresando en 2015. ¿Por qué damos cuenta de esta variedad de situaciones? Porque no todos los entrevistados compartieron las mismas trayectorias educativas y las asignaturas del bloque de formación ciudadana. Sin embargo, todos tienen en común haber cursado en el ciclo básico la materia Construcción de Ciudadanía. Luego, observamos que los que egresaron en 2015 tuvieron además la materia Salud y Adolescencia, y Política y Ciudadanía.

En general, existe un reconocimiento a las materias que trabajan temáticas vinculadas a la salud y la sexualidad, que fueron percibidas como útiles o dónde encontraron algunas herramientas para las prácticas ciudadanas en aquellos ámbitos. Respecto a Construcción de Ciudadanía, manifestaron que si bien los contenidos eran interesantes, su fortaleza dependía del docente que tomaba esas horas. También es común la mirada que percibían los jóvenes del distanciamiento entre lo teórico (los contenidos de enseñanza), y la puesta en práctica de la ciudadanía incluso en el espacio y tiempo escolar. Es así que lo que se prescribe en el curriculum, por momentos *parecía ser una cuestión formal*, y no se vivenciaba como algo real. Las entrevistas nos permiten comprender las complejidades de los procesos de implementación de las políticas públicas y las distancias entre lo que se formula en las altas esferas del Estado y lo que sucede en el aula. Ana, en su relato, evidenciaba la formalidad, así como los aportes de estos espacios curriculares.

Tuve Construcción de Ciudadanía y Salud y Adolescencia.... pero tuvimos durante 3 años el mismo profesor, que era abogado, que era muy gorila y machista. Fue un garrón, el chabón era abogado y no era la persona más idónea para dar esas clases, porque algunas cuestiones las podía explicar desde el derecho pero había cosas que se le escapaban. Yo creo que esas materias nos sirvieron, porque había cosas que las dabas ahí... por ejemplo estuvo bueno que dimos todas las partes de las dictaduras militares pero con otro trasfondo. Plan Condor yo lo escuché ahí, no lo había escuchado nunca antes... y ese trasfondo que yo no lo venía viendo en la escuela me pareció un aporte. También vimos derechos humanos, esas cosas estuvieron buenas. Pero el docente no le ponía mucha pila (Ana, La Plata, enero de 2018).

Juan, por su parte, reconocía elementos positivos y negativos de los contenidos y las formas –particulares- del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Yo me acuerdo de la materia Salud y Adolescencia porque estaba muy bastardeada, porque desde el sentido común se decía que era una pavada y yo creo que era muy interesante, faltaba que diera un paso más allá, pero por la época y de dónde se venía yo creo que estuvo muy buena y se enseñaban un montón de cosas (...) En Construcción de Ciudadanía yo tuve la misma profesora cuatro años seguidos, y creo que si siempre es la misma se pierde un poco el empuje. Yo no la recuerdo como una materia que me haya marcado, de hecho yo después estudié derecho pero no fue ahí que me nació de ahí ni que me haya identificado (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

En tanto que Manuel, presentaba similitud con los otros entrevistados en subrayar la formalidad de los contenidos.

Tuve Política y Ciudadanía, hablábamos de Marx y de políticos así, pero me parecía que no tenía sentido...Bah, o sí tenía sentido, pero lo explicaban de una manera en la que lo único que había que hacer era un trabajo práctico, después aprobabas la materia y listo. No es que te ayudaba a comprometerte o comprometer a los chicos, o les daba una herramienta para que activen... Me ha motivado más, o me ha ayudado más a participar en el centro de estudiantes una profesora de matemáticas que una de Política o Ciudadanía....te lo juro. Había una profesora de matemática que cuando yo pasaba por el curso decía “Chicos escúchenlo que tiene razón...” Yo me iba y la profesora se quedaba hablando de la participación (Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Desde sus perspectivas, por lo tanto, las materias tendrían que haber “ayudado” a que sus compañeros se interesaran por la participación política en el CDE. Consideraban que pudieron aprovechar los contenidos y temas trabajados en la asignatura porque los interpelaban esas temáticas y se encontraban ya involucrados en el campo de la política en general. Los entrevistados suelen hablar de “aprovechar” la materia para potenciar de alguna forma su experiencia política, pero no notaban que existiera interés por parte de la mayoría del estudiantado. En este sentido, Mariano afirmaba:

Yo tuve Salud y Adolescencia... No me acuerdo mucho, tuve Ciudadanía. Yo esas materias las aprovechaba. Tuvimos dos o tres docentes que eran muy buenos, que incluso la modalidad era presentar temas para poder debatir...en mi curso estaba yo y otra compañera, que es militante y ahora está en Naturales, ella tenía conmigo en la lista y teníamos algunas diferencias.... Aprovechábamos la clase y debatíamos, yo era la

que más disfrutaba porque la militancia te lleva a tener esa inclinación por lo social (Mariano, La Plata, diciembre de 2017).

Los estudiantes entrevistados pudieron entrelazar los contenidos abordados en las asignaturas de la formación ciudadana con su práctica cotidiana en el Centro, su interés por la política y su trayectoria de participación. Es posible pensar que las materias acompañaban y profundizaban ese camino elegido por estos alumnos que ya se iniciaban en la política. Desde sus miradas y narrativas, esas horas eran útiles para quienes ya se encontraban interesados en los temas, y notaban que eso era más bien excepcional y que pocas veces la enseñanza remitía a la experiencia concreta.

En este punto encontramos que la crítica de los alumnos tiene su sustento en los propios diseños curriculares, puesto que los mismos plantean que la formación para la ciudadanía debe remitir al ejercicio en el presente y a las prácticas en la institución escuela, a las acciones cotidianas de ejercicio de la ciudadanía y la participación estudiantil en el espacio y tiempo escolar. No se trata, por consiguiente, de enumerar el catálogo de derechos y deberes de la modernidad (Núñez, 2013), sino de dar cuenta de las experiencias, lugares y sentidos que los jóvenes desarrollaban en la escuela y en la sociedad.

Parte de esa práctica cotidiana remite a la participación en la elaboración de las normas de la escuela. La política de convivencia y la constitución de los AIC, no han sido señaladas por ninguno como una realidad vivenciada. Ninguno de los entrevistados sostuvo haber sido convocado a participar en el armado del AIC ni conocer el funcionamiento del CIC. La referencia a los AIC existía y era comúnmente mencionada por docentes y autoridades, pero remitía más bien a reglas que habían sido diseñadas por quiénes conducían la escuela. En concreto, no eran acuerdos a los que se había alcanzado con representantes de los estudiantes, sino que se percibían como un conjunto de normas que habían sido establecidas sin consulta. En relación con este asunto, dos testimonios evidenciaban el modo de aplicación de estos espacios:

Me acuerdo que estaban pero no eran “acuerdos”. Era una bajada de cómo nos teníamos que comportar, de hecho lo firmabas todos los años, pero en ningún momento era un acuerdo en el que se abría a discusión, las autoridades no lo abrían a discusión. Fue todo un tema me acuerdo que al principio que estaba el tema del guardapolvo, que los varones no usaban y las mujeres sí tenían que usar.... Eso si se

hubiera acordado no hubiera habido conflicto, al principio amenazamos con que íbamos a hacer una sentada para no usarlo.... (Ana, La Plata, enero de 2018).

Yo me acuerdo de la palabra de acuerdos de convivencia, que algún docente lo haya dicho, pero no me acuerdo que se haya dado un debate, o que se haya participado o discutido de cómo eran las normas de convivencia. Era más bien un sermón de los profesores de decir “no chicos no pueden hacer esto o aquello por el acuerdo de convivencia”, lo usaban más como norma... pero no recuerdo que lo hayamos discutido o participado (Juan, La Plata, diciembre de 2017).

Llegando al final del período abordado, los AIC ya se habían instalado en las escuelas secundarias de manera más frecuente. Sin embargo, la participación parecía ser controlada por el equipo directivo: convocar a algunos alumnos que pudieran dar el aval al acuerdo elaborado. Esto se hacía rápidamente, sin problematizar o promover una participación masiva. En este punto, parece que la formalidad de cumplir con las reglamentaciones se imponía frente a una práctica de participación concreta y no existía una clara convocatoria para que los estudiantes fueran parte del proceso de elaboración de aquello que regulara la convivencia en la escuela. Manuel cuenta “una vez pasó la preceptora por el curso y dijo -“Chicos tienen que buscar dos delegados para ir al AIC”, y ninguno entendía lo que era, y lo explicó más o menos y al final ella eligió dos al azar”(Manuel, La Plata, marzo de 2016).

Aquello que observamos como dos políticas centrales para la DGCyE, no han sido vivenciadas como experiencias nodales en sus trayectorias educativas ni que hayan alentado a avanzar en sus experiencias políticas. Cabe señalar, que nos encontramos ante un Centro con una larga historia de participación y organización. Probablemente aquellas políticas hayan podido interceder en los hábitos y prácticas institucionales de muchas escuelas en las que la participación estudiantil era algo más reciente o novedoso o en las cuales la aplicación de la política estatal haya tenido otras características, sin la primacía de lo formal. En el caso del Normal 3, al parecer, las materias del eje de formación ciudadana o la implementación de los AIC no se encontraban a la altura de las necesidades o de la experiencia política con la que ya contaban los entrevistados.

Sin embargo, y más allá de las apreciaciones de los entrevistados, podemos sostener que esta batería de políticas, a veces realmente implementadas y otras sólo en un

aspecto formal, intervinieron en la vida estudiantil. Más Rocha (2016) señala que las demandas de jóvenes escolarizados en la última década, sobre todo centradas en cuestiones de la vida escolar (infraestructura, becas, participación en el diseño curricular, boleto estudiantil), convive con leyes que garantizan la participación estudiantil e, incluso, la promueven. Según la autora, “hasta obligan a la organización de los centros de estudiantes secundarios” (Más Rocha, 2016, p. 70).

El hecho de que el Estado y, específicamente la DGCyE, promovieran la formación para la ciudadanía, la organización de centros de representación y la participación estudiantil en las definiciones de las normas de convivencia escolar –en una lógica de reconocimiento y ampliación de derechos-, intervino empoderando al movimiento estudiantil secundario. Estos derechos fortalecieron a los estudiantes, brindando herramientas para intervenir en el propio Estado, exigiendo respuestas para la mejora de la educación secundaria, buscando ampliar aquellos aspectos que coincidían con sus perspectivas.

A lo largo de estas páginas fue posible observar una apropiación de las políticas destinadas a los Centros pues, si bien el del Normal 3 contaba con una larga trayectoria, los alumnos rápidamente hicieron suyas las reglamentaciones que legitimaban su accionar y el uso de las mismas a la hora de discutir con autoridades escolares, distritales o provinciales y formular reclamos en general. Si la DGCyE promocionaba esto en la provincia ellos, también, lo hicieron no sólo en su escuela, sino en otras secundarias, llegando a consolidar una coordinadora regional (CUES).

El hecho de contar con interlocutores en el Estado, fue una herramienta que se utilizó para la resolución de problemáticas. Eran conscientes de que el diálogo con la directora era un primer paso, porque los funcionarios de la DGCyE estaban dispuestos a escucharlos e intentar resolver sus demandas. En otras palabras, el CDE tenía un reconocimiento oficial y los estudiantes lo sabían. Los directivos, a su vez, debían facilitar y promover su funcionamiento. Si bien los entrevistados por momentos señalaron que “no era suficiente”, que no todos los docentes ayudaban a promover la participación o que la directora no frenaba la organización pero tampoco la impulsaba, eran conscientes de contar con un reconocimiento institucional. Integraban, en tal sentido, la gramática escolar, en un contexto en el que su voz no sólo era escuchada

sino, además, amplificada por las políticas públicas. Fueron parte de una generación que, retomando la historicidad del movimiento estudiantil, se encontraron en un contexto socio-histórico en el que el Estado puede ser comprendido en clave de ampliación de derechos y una escuela secundaria que, por primera vez en la historia argentina, se convertiría en obligatoria.

Transitar la educación secundaria, su tiempo y espacio, llevando a cabo experiencias políticas en una institución educativa, es recordado por sus protagonistas como una experiencia enriquecedora. La participación es vista como una instancia formativa, como un lugar de aprendizaje, en el que la experiencia concreta también ayudó a comprender procesos y hechos sociales más amplios. Seguramente el espacio escolar, en todas sus aristas, se encuentra teñido por la pedagogía, ya que en las palabras de quiénes transitaron aquellos años por el CDE, lo visualizaron como un lugar, elegido, de aprendizaje. En palabras de los entrevistados:

Participar en el centro de estudiantes fue una experiencia formativa y como llenadora también, yo en el momento sentía que había un montón de cosas que se podían cambiar. Recuerdo que la primera marcha que fuimos como CUES en aquel momento era una emoción, era la marcha de la Noche de los Lápices, y éramos un montón de pibes...,y también pibes muy chicos. Yo tenía 16 o 17 años, pero había chicos de 11 o 12 años. Era como que te llenaba de ganas (Ana, La Plata, enero de 2018).

Me sirvió para aprender un montón de cosas, buenas y malas de lo que es participar en política. Lo importante que es organizarse y estar en una organización, fue formativo, me sirvió para formarme. (Juan La Plata, diciembre de 2017).

VII. CONCLUSIÓN

Este trabajo pretendió brindar aportes para la reflexión en torno a las experiencias políticas de los estudiantes en la escuela secundaria centrándonos en los CDEs. Prestamos atención a las políticas públicas diseñadas e implementadas por la gestión de la DGCyE en el período 2008-2015, caracterizado por un contexto de ampliación de derechos y de cambio de paradigma acerca de la concepción acerca de las infancias y las juventudes. A partir del caso del Normal 3 de La Plata, recuperamos la mirada y producción de sentidos por parte de estos jóvenes, encontrando particularidades en sus formas de intervención política, su lectura del Estado, los repertorios, las formulaciones de demandas y sus identificaciones.

Tomamos cuatro herramientas conceptuales que nos posibilitaron comprender el objeto que se estudió. En primer lugar, se decidió hablar de experiencias políticas (Thompson, 1989), pues nos permite visualizar la articulación entre condiciones objetivas y construcción subjetiva, durante un período histórico. Esto nos posibilita recuperar la perspectiva y construcción de sentidos por parte de los sujetos sociales.

En segundo lugar, se pensó a los centros de estudiantes y al movimiento estudiantil secundario como una configuración cultural (Grimson, 2012), hecho que nos dotó de posibilidades para entenderlo de forma articulada, cuyos límites no son del todo claros y en el que existe heterogeneidad, poder e historia, pero que, a pesar de ello, existe un interior sedimentado. Asimismo, en esta configuración los miembros conviven con plurales identificaciones e interrelaciones.

En tercer lugar, entendemos que las experiencias estudiantiles son políticas en tanto estamos hablando de un colectivo con visibilidad pública, que posee un antagonista y que busca influir en el orden de las cosas sociales y públicas (Bonvillani et al, 2010). Y en este sentido, entendemos que lo político posee distintas instancias, y que aún la primera de ellas conocida como la corporativa-económica (Gramsci, 2008) es política.

A lo largo de las páginas, hemos arribado a algunas conclusiones que señalaremos a continuación.

Por un lado, los estudios sobre el movimiento estudiantil secundario han crecido en la última década, y hemos presentado dos grandes tendencias. Aquellos centrados en

una lectura pedagógica-educativa-escolar, observando la participación como un proceso de formación durante el tránsito por la institución educativa, y los que analizan los CDEs y su participación desde una perspectiva socio-histórica. Hemos notado que existe una historicidad en la participación política de los secundarios, hitos (por ejemplo, “la laica o la libre” y “La Noche de los Lápices”), experiencias políticas comunes y repertorios de acción (sentadas, tomas, movilizaciones), como también formas de hacer política que no necesariamente responden a las tradicionales.

Por otro lado, en el período abordado encontramos un Estado presente en la formación política y ciudadana de los estudiantes secundarios. Tanto la normativa elaborada e implementada, que regula la participación estudiantil, como las políticas públicas destinadas a lo curricular, así como la promoción del gobierno democrático en las escuelas, alentando la formación de CDEs y acuerdos de convivencia, dan cuenta de una política estatal en clave de ampliación de derechos. Presentamos, a su vez, las principales líneas y pretendimos dar cuenta del esfuerzo realizado por la DGCyE en materia de promoción del ejercicio de la ciudadanía y la participación política estudiantil en las escuelas y en el presente. Sin embargo, entendiendo que las políticas públicas no se implementan de manera lineal, sino que son interpretadas y resignificadas por los sujetos, fue necesario reconocer su puesta en práctica a través de la mirada de los estudiantes del caso de estudio, que nos permitieron reflexionar y problematizar las complejidades de lo social.

A partir del estudio de caso, señalamos algunos hallazgos:

En primer lugar, entendimos que conviven plurales identificaciones en los sujetos, pues se encuentran inmersos en numerosas formas de interrelaciones que se entrecruzan. Partimos de que si bien la identificación político partidaria estaba presente en los estudiantes entrevistados, la identificación con sus compañeros y con la escuela, parecía contar en aquél entonces con mayor peso específico, sin anular otras identificaciones. Desde sus definiciones, consideran que el CDE era una herramienta que los representaba y que, por lo tanto, a sus intereses y necesidades en la escuela; pero, esto convivía con su filiación política, poniéndola en juego algunos más que otros en la escuela. Más allá de algunas diferencias, los entrevistados se

identificaban con el ser representantes de sus pares, de llevar sus intereses y demandas como mandatos.

En segundo lugar, cuando nos preguntamos acerca del “otro” que quedaría por fuera de la configuración cultural, por el antagonista, notamos que no eran las autoridades de la escuela. El equipo directivo no sólo era representado como desvinculado del Estado en la mirada de los estudiantes sino que, son percibidos como actores junto con los cuales se reclama al Estado para mejorar las condiciones educativas. El “otro”, antagonista es la DGCyE, sus funcionarios, es decir, “el Estado”, según los entrevistados y con el que tenían una proximidad geográfica. Resulta interesante el hecho de que ese mismo Estado fue quien promovió la organización, la formación política y ciudadana, pero -al mismo tiempo- resultó destinatario de sus demandas. Pareciera que este sujeto hizo propias aquellas políticas que promovían la participación, que remitían a su vez a la historia de participación política estudiantil en el país, y que probablemente se ha ido sedimentando.

En tercer lugar, entendimos que se vivió un regreso a la idea de “ir por el Estado” en el campo político, dejando a un lado las lecturas autonomistas. Durante los gobiernos kirchneristas las organizaciones políticas y populares tendieron a reconocer lo institucional como parte de lo posible para plasmar proyectos políticos. La militancia por el Estado, proponer candidatos o articular con el Estado, volvió a ser común entre los jóvenes, más allá de su orientación ideológica. Esta mirada, como territorio de lo posible, puede que se halla gestado por el entrecruzamiento de dos factores: su experiencia de participación en un Centro, que lo veía como interlocutor de posibles diálogos e interacciones –aunque en varias oportunidades inoperante y burocratizado- y un contexto socio-político en el que se daba respuestas desde las políticas a demandas sociales históricas mediante la ampliación de derechos sociales, humanos y políticos.

En este punto, y como un cuarto aspecto, “La Noche de los Lápices” –fecha reconocida también por el Estado- es parte de la identidad del movimiento estudiantil secundario y motor de algunas organizaciones estudiantiles. El debate acerca de la lectura del gobierno de turno atravesó la movilización, pero al mismo tiempo potenció la

organización política, la posibilidad de construir coordinadoras regionales como también la de articular con otros actores y organizaciones políticas. Es decir, tomar la voz en el hilo de la historia del movimiento estudiantil.

En quinto lugar, en relación a los reclamos y repertorios de acción, observamos que las demandas más frecuentes fueron por problemas de infraestructura, aunque también notamos algunas de carácter pedagógico e institucional como fueron las pruebas integradoras, el Régimen Académico, y la entrega de las netbooks del Programa Conectar Igualdad. Las medidas tomadas por lo general eran sentadas y movilizaciones, no así la toma de la escuela entendiendo como posible razón la cercanía de la DGCyE y la pronta respuesta de los funcionarios ante conflictos de relevancia pública. Los estudiantes solían encontrar rápidamente un interlocutor.

Señalamos, también a modo de conclusión, que no es lo mismo elaborar reclamos por problemas de infraestructura -o educativos en general- cuando no se encuentra contemplado como derecho, que hacerlo en el marco de una educación secundaria obligatoria que se pretende universalizar y en la que la formación para el ejercicio de la ciudadanía es un eje fundamental. Estos estudiantes contaban con el amparo de la ley y un marco normativo que legitimaba su accionar y sus demandas.

Finalmente, notamos ciertas tensiones entre lo formal de la norma y lo que sucedía en las prácticas cotidianas en la escuela. Lo que estaba prescripto en el curriculum o definido en una política pública, no necesariamente se vivenciaba de hecho en el tiempo y espacio escolar. Las entrevistas nos ayudaron a entender la complejidad que implica la puesta en marcha de políticas públicas y las resistencias o dificultades con las que se topan, marcando así el distanciamiento entre el aula y lo que se define en la gestión política.

Más allá de estas tensiones, propias de toda implementación de políticas públicas, entendemos que la lógica de un Estado que promovía el ejercicio de la ciudadanía y la conformación de CDEs, empoderó al movimiento estudiantil secundario. Éste se fortaleció al apropiarse de aquellas leyes, normativas y definiciones políticas. Las incorporaron a su construcción política y las pusieron en juego en el momento de interactuar con las autoridades responsables. Contaron con un importante

reconocimiento oficial, generando así el fortalecimiento del rol del CDE en la vida escolar.

La experiencia de los entrevistados, el hecho de haber sido parte del CDE durante su trayectoria educativa, parece haber sido fundamente en su ingreso al mundo de la política. Todos continuaron y profundizaron su participación política, alcanzando a ocupar cargos o roles políticos de referencia en la militancia estudiantil universitaria o en la política local. En algunos la identificación político partidaria desde un inicio convivió con la del “ser estudiante”. Hoy, los entrevistados consideran que haber sido parte de aquella experiencia, les brindó herramientas formativas para su andar político. No es posible determinar cuánto hay de las políticas públicas y cuánto de la propia trayectoria, historicidad y experiencia del movimiento estudiantil, pero el entrecruzamiento de ambas seguramente ayudó a que fortalecieran su formación política y ciudadana.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Abal Medina, J. M. (2010). *Manual de Ciencia Política*. Buenos Aires: Eudeba.

Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; CLACSO.

Alvarado, S. V; Borelli, S. H; y Vommaro, P. A. (2012). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones; CLACSO.

Amuchástegui, M. (2003). La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los 70. En Puiggrós, Adriana (comp.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.

Basualdo, E. (2009). Evolución de la economía argentina en el marco de las transformaciones de la economía internacional de las últimas décadas. En Arceo, Enrique y Basualdo Eduardo (comps.) *Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación*. Buenos Aires: CLACSO.

Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*. FFyL.UBA, N° 28, 85–106.

Batallán, G; Campanini, S; Prudent, E; Enrique, I; y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate. *Última década*. Valparaíso: CIDPA. Vol.17, N° 30, 41-66.

Beltran, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires: Flacso. N° 35, Año 20, Vol 1, 27-40.

Benítez Larghi, S., Lemus, M. y Welschinger Lascano, N. (2014) La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta Educativa*. Número 42, Año 23, Vol2, 86-92. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n42/n42a10.pdf>

- Berguier R; Hecker E; y Schiffrin A.** (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bonavena, P.** (2012). *El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo*. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La plata, Argentina.
- Bonavena, P; Califa, J; y Millan, M.** (comp.) (2007). *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente*. Ediciones Cooperativas: Buenos Aires.
- Bonvillani, A; Palermo A; Vázquez M; y Vommaro P.** (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En Alvarado Sara Victoria y Vommaro Pablo A. (comps.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: Homo Sapiens Editores, Clacso.
- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bracchi, C.** (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. *Novedades Educativas*, N° 283, Año 26, julio 2014, Pp. 8-18.
- Castellani, A.** (2013). Continuidades y rupturas en la intervención económica estatal (Argentina, 1989-2012). En: Sebastián Pereyra, Gabriel Vommaro y Germán Pérez (comps.) *La grieta. Política, economía y cultura después de 2001*. Buenos Aires: Biblos.
- Castro, M. S.** (2007). *Haciendo política en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses*. Ponencia presentada en 1° Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes. Universidad Nacional de La Plata.
- Castro, S.** (2007). Jóvenes, escuela media y participación política en el conurbano bonaerense. En *Actas electrónicas 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina –DINAJU
- Chaves, M.** (2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo* 5. IDAES-Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf

Chaves, M. (2013). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja. En Chaves, M. y y Fidalgo Zeballos, J. E. *Políticas de Infancia y Juventud. Producir sujetos y construir Estado*. Bueno Aires: Espacio.

Dirección General de Cultura y Educación (2006). Marco General para la Educación Secundaria Básica. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° Año*. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la educación secundaria: Construcción de Ciudadanía*/ Coordinado por Mariana Chaves y Mariana Melgarejo. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Presentación la secundaria de la provincia de Buenos Aires*. DPESec. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). La secundaria del siglo XXI. En *Abc. Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires*. Año 2, N 5.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior: salud y adolescencia* / Coordinado por Claudia Bracchi. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la educación secundaria: Marco General para el Ciclo Superior* / Coordinado por Claudia Bracchi. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to año: Política y Ciudadanía* / Coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo .La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to año: Trabajo y Ciudadanía* / coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo. La Plata: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2012). *La educación secundaria en cifras*. Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires: DGCyE. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/publicaciones/la_educacion_secundaria_en_cifras.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2012). *Secuencia Didáctica. Día de los derechos del estudiante secundario. Efeméride, 16 de septiembre*. Buenos Aires: DGCyE. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado-diaestudiantesecundarios/16_de_septiembre_dia_de_los_derechos_del_estudiante.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Jornada Provincial: a 30 años de la vuelta a la democracia, los estudiantes secundarios muestran lo que hace*". Buenos Aires: DGCyE. Recuperado de:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/jornadademocracia/index.html>

Dirección General de Cultura y Educación (2013). *Secuencia Curricular. El voto a los dieciséis años en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: DGCyE. . Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado_eleccion/sequencia_curricular_voto16.pdf

Dirección General de Cultura y Educación (2014). *Informe de gestión de la DPESec*. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2015). *Informe de gestión DPESec*. Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2016). *Relevamiento inicial 2016. Unidades educativas, alumnos y secciones*. Dirección Provincial de Planeamiento. Buenos Aires: DGCyE. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/estadistica_educativa/inicial/estadistica_educativa_inicial_2016.pdf

Dussel, I. (2013). Prólogo. En Núñez, P. *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía. Económica.

El Día (2008, 15 de septiembre). "Ex estudiantes del Normal 3 recordaron La noche de los lápices" Recuperado de: <https://www.eldia.com/nota/2008-9-15-ex-estudiantes-del-normal-3-recordaron-la-noche-de-los-lapices>

El Día (2011, 29 de agosto). "Más reclamos por las netbooks en las escuelas". Recuperado de: <https://www.eldia.com/nota/2011-8-29-mas-reclamos-por-las-netbooks-a-las-escuelas>

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104/03 Pp.219-251.

Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*. Buenos Aires. N° 1, 5-10.

Enrique, I. (2011). *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes* (Tesis de Maestría en Políticas Sociales). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Gagliano, R. (2003). Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970. En Puiggrós, Adriana (comp.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.

Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gramsci, A. (2008). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

Higuera Rubio, D. M. (2013). El sentido de "lo político". Escuelas, relaciones intergeneracionales y militancias en la Ciudad de Buenos Aires. En *Sedici*. Repositorio Institucional de la UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41518>

- Hobsbawm, E.** (1998). La revolución social, 1945-1990. En *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Holloway, J.** (2002). *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder*. Argentina: Herramienta.
- Indymedia** (2012, 7 de mayo). "Estudiantes secundarios reclaman sus netbooks" Recuperado de: <http://argentina.indymedia.org/news/2012/05/813382.php>
- Jackson, P.** (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Jimenez, D. A.** (2007). Resistencia y movimiento estudiantil en el Colegio Nacional de Tucumán, 1917-1918. En Bonavena P., Califa J.S. y Millán M. (comps.) *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente. Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Joutard, P.** (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México Fondo de Cultura
- Kropff, L. y Núñez, P.** (2010). Relatoría Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas. En Chaves M. (coord.) *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*, La Plata: RENIJ-EDULP.
- La Nación** (2010, 16 de noviembre). "No habrá más horas libres en el colegio secundario". Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1325204-no-habra-mas-horas-libres-en-el-colegio-secundario>
- Larrondo, M.** (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* N° 39, Año22, Vol 1, 51-58.
- Larrondo, M.** (2013). *Escuela secundaria, participación política y movimiento estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la Provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. ALAS. Chile.
- Larrondo, M.** (2013). *La democracia llega a la escuela. Centro de estudiante secundarios y participación en la escuela durante la transición (1983-1990)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de General Sarmiento- IDES. Buenos Aires.
- Larrondo, M.** (2013). *Lápices de colores en movimiento. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. Buenos Aires: Clacso.

- Larrondo, M.** (2014). *¿Una política escolarizada? Participación política y escuela media. El caso de la provincia de Buenos Aires (Argentina). 1983-2013.* Ponencia presentada en la I Bienal Latinoamericana en Infancias y Juventudes. Manizales, Colombia, 17 al 21 de Noviembre de 2014.
- Larrondo, M.** (2017). Participación y escolarización de la política: reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, XV(26), 109-134.
- Lauria, D.** (2018). *La política educativa en la provincia de Buenos Aires, 2001-2005.* Gonnet: Unipe.
- Litichever L; Machado, L; Núñez, P; Roldán, S; y Stagno, L.** (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Revista Última Década*. Valparaíso: CIDPA, N°28, 93.121.
- Lorenz, F.** (2004). "Tomála vos, dámela a mí". La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas. En Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Manzano, V.** (2009). "Las batallas de los "laicos": movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Racignani*. N. 31, 123-150.
- Manzano, V.** (2010). Juventud y modernización sociocultural en la Argentina de los sesenta. *Desarrollo Económico*, Vol. 50, N° 199, 363-390.
- Manzano, V.** (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Revista Propuesta Educativa*, nº 35, 41-52.
- Margulis, M.** (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J.** (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martín-Barbero, J.** (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gili.
- Marx, K.** (1849). *Trabajo asalariado y capital*. Marxist Internet Archive, 2000. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>

Más Rocha, S. M. (2009). Regulación estatal de los centros de estudiantes secundarios: Democratización, control, disciplinamiento y despolitización. En Romero Fernando Gabriel (comp.) *Los estudiantes. Organizaciones y luchas en Argentina y Chile*. Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Bahía Blanca: Libros en Colectivo. CEISO.

Más Rocha, S. M. (2016). El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios. *Polifonías Revista de Educación*, Año V, Nº 8, 44-70. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20M%C3%A1s%20Rocha.pdf>

Michels, R. (1983). *Los partidos políticos. Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Buenos Aires: Amorrortu.

Millán, M. (2009). Los análisis contemporáneos de los movimientos sociales y la teoría de la lucha de clases. *Revista de Conflicto Social*, Año 2, nº 1, 56-85.

Núñez, P. (2007). *La construcción de ciudadanía en la escuela media: los jóvenes y sus significados sobre el respeto*. Ponencia presentada en VII Reunión de Antropología del MERCOSUR; 2007. UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES. Buenos Aires.

Núñez, P. (2011). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. En Saintout, F. (comp.) *Jóvenes argentinos: pensar la política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Núñez, P. (2012). *Sentidos y experiencias políticas en la escuela secundaria: una lectura sobre los "Centros de Estudiantes" y los estilos de hacer política en la contemporaneidad*. Ponencia presentada en III Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina; 2012. Renija/Universidad del Comahue, Viedma.

Núñez, P. (2013). *La política en la Escuela*. Buenos Aires: La Crujía.

Núñez, P. y Vazquez, M. (2013). *Organizarnos para Transformar: entre el impulso de políticas públicas integrales de juventud y la construcción de una juventud militantes*. Grupo de Trabajo N°22 "Sociología de la infancia y juventud". Ponencia presentada en XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013. Chile.

- Oporto, M.** (2018). Sobre el gobierno del sistema educativo. En Lauria, D. *La política educativa en la provincia de Buenos Aires 2001-2005*. Gonnet: Unipe.
- Orellana, M.** (2015). A 39 años de la noche de los lápices más de mil jóvenes se movilizaron en La Plata. *La Izquierda Diario*. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com/A-39-anos-de-la-Noche-de-los-Lapices-mas-de-mil-jovenes-se-movizaron-en-La-Plata>
- Oszlak, O.** (1980). Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas. *Estudios CEDES*, vol. 3, Nº 2. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.oscaroszlak.org.ar/images/articulos-espanol/REFLEXIONES%20A%20PARTIR%20DE%20ALGUNAS%20EXPERIENCIAS%20LATINOAMERICANAS.pdf>
- Oszlak, O. y O'Donnell, G.** (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, vol. 2, núm. 4, 99-128. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Reguillo Cruz, R.** (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*, Buenos Aires: Norma.
- Restrepo, D.** (2003). Las prácticas participativas: entre la socialización y la privatización de las políticas públicas. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, Nº25.
- Rock, D.** (1997). *El radicalismo argentino*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodriguez, E.** (2012). *Movimientos Juveniles en América Latina: entre la tradición y la innovación*. Ponencia presentada en Seminario Internacional Nuevos Movimientos Juveniles en América Latina, UNESCO y el CELAJU, Perú. Recuperado de: <http://www.celaju.net/wp-content/publicaciones/2014/05/Movimientos-Juveniles-ALC.pdf>
- Rosanvallon, P.** (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Saintout, F.** (2010). Jóvenes y política: los límites de la aparente aporía. En Saintout, F. (comp.) *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Saintout, F.** (2013). *Los jóvenes en la Argentina: desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Scott, J. W. (1992). Experiencia. *Revista de Estudios de género*. 42-73. Recuperado de: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti G. (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Southwell, M; Fridman, D; Litichever, L; Núñez, P; Piracón Fajardo, J. (2015). Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía. En Pereyra A (et. al.) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet: UNIPE. Editorial Universitaria.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.

Thwaites Rey, M. (2010). Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina? En *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 27, 19-43.

Vazquez, M. (2014). La juventud en el kirchnerismo: sobre los principios de construcción pública de los compromisos y las adhesiones militantes. *Sociales en Debate* N° 06, 13-23.

Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)" en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6. No. 2, 485-522.

Vázquez, M. y Vommaro, P. (2012). La fuerza de los jóvenes: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora" En Pérez, Germán y Natalucc, Ana (comps.) *Vamos las bandas: Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Viguera, A. (2009). Movimientos sociales y lucha de calles. En *Revista de Conflicto Social*, año 2, nº 1, 7-25.

Vommaro, P. (2013). *Juventudes y militancia en los sesenta y la actualidad: aproximaciones a sus rasgos comunes y sus singularidades*. Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas y/o Departamentos de Historia. UNCUIYO.

Williams, R. (2008). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Yaverovski, A. M. (2013). *Acciones estatales y paraestatales frente a la movilización política de estudiantes de escuela media en Argentina (1960-2012)*. Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas. UNCUIYO.

Entrevistas

Entrevista realizada por Quiroga Agustina a Manuel, La Plata, marzo de 2016

Entrevista realizada por Quiroga Agustina a Laura, La Plata, marzo de 2016.

Entrevista realizada por Quiroga Agustina a Juan, La Plata, diciembre de 2017.

Entrevista realizada por Quiroga Agustina a Mariano, La Plata, diciembre de 2017.

Entrevista realizada por Quiroga Agustina a Ana, La Plata, enero de 2018.

Leyes y normativa

Dirección General de Cultura y Educación. Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Decreto n° 2299, 2011.

Dirección General de Cultura y Educación. Comunicación "Recuperación de las urnas de la democracia" N°3, 2013.

Dirección General de Cultura y Educación. Marco Legal de la Educación Secundaria N° 3186, 2007.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución "Sobre la conformación e institucionalización de Centros de Estudiantes y Organizaciones Estudiantiles" N° 4288, 2011.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución sobre Acuerdos Institucionales de Convivencia N° 1709, 2009.

Ley de Centros de Estudiantes Secundarios N° 14.581, 2013.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007.

Ley de Educación sexual Integral N° 26. 150, 2006.

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, 2005.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, 2005.

Ley Educación Nacional N° 26.206, 2006

Ley Nacional de Centros de estudiantes N° 26.877, 2013.

Ley Nacional de Ciudadanía Argentina N° 26.774, 2012.

Fotografías de tapa

Indymedia, 7 de mayo de 2012, Recuperado de
<http://argentina.indymedia.org/news/2012/05/813382.php>

Indymedia, 16 de septiembre de 2015, Recuperado de
<http://argentina.indymedia.org/news/2016/09/896646.php>

Infocielo, 26 de marzo de 2018, Recuperado de
[https://infocielo.com/nota/89793/despues de cuatro anos llegaron los bancos al normal 3 y los alumnos podran cursar con normalidad/](https://infocielo.com/nota/89793/despues%20de%20cuatro%20anos%20llegaron%20los%20bancos%20al%20normal%203%20y%20los%20alumnos%20podran%20cursar%20con%20normalidad/)

La Plata noticias, 24 de abril de 2013, Recuperado de
<http://www.laplatanoticias.info/la-ues-pide-al-gobierno-de-scioli-becas-para-los-estudiantes-afectados-por-el-temporal/ues/>

Diseño de tapa

DCV. Mariana Yalet